

*Użycie strategii komunikacyjnych przez studentów
filologii angielskiej i germańskiej w trakcie
wykonywania zadań komunikacyjnych –
wyniki projektu badawczego*

Mirośław Pawlak

Państwowa Wyższa Szkoła Zawodowa w Koninie

Wydział Pedagogiczno-Artystyczny, UAM w Kaliszu

pawlakmi@amu.edu.pl

Joanna Chojnacka-Gärtner

Państwowa Wyższa Szkoła Zawodowa w Koninie

chojnackagaertner@op.pl

The use of communication strategies by students of English and German
philology in the course of communicative task performance:

Results of a study

Research into communication strategies (CS), understood as actions which enable learners to attain their intended communicative goals despite lacking target language resources, are currently conducted much less frequently than used to be the case in the last decade of the previous century. Such a situation is disconcerting since not all strategies of this kind are equally effective, not only with respect to getting the message across but also to contributing to the development of communicative competence. For this reason, it is necessary to undertake further research projects that would lead to the identification of CS that are the most useful, in particular those deployed in the course of communicative task performance. Therefore, the aim of the study reported in the present paper was to explore the communication strategies employed by advanced foreign language learners, students of English and German philology

enrolled in the first year of an MA program, during two communication tasks, a discussion and a spot-the-difference task. Data were collected by means of two questionnaires, one including open-ended questions and the other Likert-scale items, completed right after task completion. A combination of quantitative and qualitative analysis demonstrated that although there were no differences concerning overall application of CS, discrepancies could be detected in the case of some of the categories of CS as well as the tasks performed.

Keywords: communication strategies; interactional approach; communicative task performance; English and German philology

1. Wstęp

Strategie komunikacyjne można, najogólniej rzecz biorąc, zdefiniować jako działania podejmowane przez uczących się języka obcego w celu wyrażenia zamierzonych treści i osiągnięcia określonego celu komunikacyjnego pomimo braku niezbędnych środków językowych (Ellis, 2008; Faucette, 2001; Nakatani, 2010; Pawlak, 2014). Przykładem ich zastosowania może być sytuacja, w której uczeń nie zna słowa na określenie danego przedmiotu, ale mimo wszystko stara się przekazać swoją myśl przy użyciu leksyki, którą już opanował, używając na przykład słowa, które jest nie do końca precyzyjne, przytaczając pewne atrybuty pozwalające na stosunkowo łatwą identyfikację tego przedmiotu, bądź też, w ekstremalnych przypadkach, poprzez użycie rodzimego wyrazu z wymową obcojęzyczną czy też odwołanie się do mimiki lub gestów. Choć, jak mogłoby wynikać z podanego przykładu, strategie komunikacyjne używane są głównie w związku z niewystarczającą znajomością leksyki, i to na tej kwestii ogniskowała się zdecydowana większość prowadzonych badań (por. Kasper, Kellerman, 1997; Pawlak, 2014), mogą one być też stosowane w przypadku innych podsystemów języka, takich jak gramatyka, wymowa, bądź pragmatyka. Uczący się może przecież świadomie unikać struktury, której poprawnego użycia nie jest pewien, wyrazu, którego wymowa sprawia mu trudności czy formy językowej, której stosowność w danym kontekście może budzić wątpliwości. Trzeba też podkreślić, że w literaturze wymienia się dwie dystynktywne cechy działań strategicznych, które można uznać za strategie komunikacyjne, tj. *intencję rozwiązania problemu*, który uniemożliwia osiągnięcie zamierzonego celu komunikacyjnego, oraz *świadomość* samego zaistnienia tego typu problemu, bądź też podejmowania działań ukierunkowanych na jego rozwiązanie (por. Dörnyei, Scott, 1997).

Jakkolwiek strategie komunikacyjne nie byłyby definiowane i którekolwiek z ich cech nie byłyby uwypuklane, trudno się nie zgodzić, że ich rola w nauce

języka obcego jest ogromna, tym bardziej że są one przecież stosowane na co dzień przez rodzimych użytkowników języka. Jest bowiem rzeczą oczywistą, że nawet najlepszy nauczyciel, w najbardziej sprzyjających warunkach i przy użyciu najbardziej zaawansowanych materiałów dydaktycznych nie będzie w stanie zapewnić, że uczniowie opanują wszystkie środki językowe, które mogą być przydatne w różnych sytuacjach. Biorąc to pod uwagę, dziwić może fakt, że, poza kilkoma wyjątkami (np. Benson, 2013; Nakatani, 2006, 2010; Pawlak, 2015), badania nad strategiami komunikacyjnymi przeżywają w ostatnich kilkunastu latach widoczną stagnację, choć przecież jest rzeczą oczywistą, że ich wyniki mogłyby stanowić ważny punkt odniesienia dla nauczycieli na różnych etapach edukacyjnych, szczególnie w odniesieniu do możliwości treningu w tym zakresie. Co więcej, nawet wśród istniejących badań, niewiele jest takich, które koncentrowałyby się na wykorzystaniu strategii komunikacyjnych w trakcie wykonywania różnego rodzaju zadań komunikacyjnych czy takich, które stawiałyby sobie przy tym za cel porównanie ich użycia w przypadku różnych języków docelowych. Badanie, które zostało zaprezentowane w niniejszym artykule, ma na celu wypełnienie tej luki, gdyż ogniskuje się ono na zastosowaniu strategii komunikacyjnych przez studentów filologii angielskiej i germańskiej podczas wykonywania dwóch zadań, które różniły się pod względem występowania luki informacyjnej. W pierwszej części tekstu przedstawione zostaną pokrótce kluczowe kwestie związane z podejściami teoretycznymi przyjmowanymi w badaniach nad strategiami komunikacyjnymi i wynikami tychże badań. Część druga poświęcona będzie opisowi metodologii i wyników projektu badawczego, które stanowić będą punkt wyjścia do zasygnalizowania kierunków kolejnych badań oraz zarysowania implikacji dydaktycznych dla nauczycieli języków obcych.

2. Strategie komunikacyjne – podejścia teoretyczne i badania empiryczne

W badaniach nad strategiami komunikacyjnymi wyróżnić można dwa główne, konkurujące ze sobą podejścia, tj. *podejście interakcyjne*, zwane również *socjolingwistycznym* (Dörnyei, Scott 1997), i *podejście kognitywne*, określane też mianem *psycholingwistycznego* (Bialystok, 1990; Kellerman, 1991). Jeśli chodzi o to pierwsze, to kładzie ono nacisk na interakcje pomiędzy uczącymi się i ich rozmówcami, a w szczególności negocjowanie przez nich znaczeń, w sytuacjach, kiedy pojawia się impas w komunikacji, czy to po stronie mówiącego, który nie umie wyrazić zamierzonych treści, czy też jego odbiorcy, który ma problem ze zrozumieniem przekazu. Innymi słowy, użycie strategii ma tutaj na celu nie tylko rozwiązywanie problemów związanych z przekazywaniem określonych informacji, ale pełni także funkcję pragmatyczną, przyczyniając się do podniesienia efektywności komunikacji. Oznacza to, że strategie komunikacyjne obejmują nie tylko

działania mające na celu przezwyciężenie trudności w wyrażeniu zamierzonych treści, włączając w to różne formy uniku, ale także negocjację znaczeń, która może zostać zainicjowana zarówno przez mówiącego, jak i odbiorcę komunikatu, w sytuacji, kiedy pojawiają się trudności w komunikacji, mniej lub bardziej intencjonalną korektę błędów językowych, czy w końcu autokorektę, a także przypadki, w których rozmówca chce po prostu zyskać na czasie. Jeśli zaś chodzi o to drugie, to punktem odniesienia jest w jego przypadku taki czy inny model produkcji mowy (np. Kormos, 2006; Levelt, 1989), co powoduje, że strategie komunikacyjne są uważane za procesy kognitywne związane z użyciem języka docelowego w produkcji i recepcji, a zasadniczy nacisk jest położony na różnego rodzaju działania kompensacyjne uczących się, a nie na interakcję jako taką. Tak odmienne spojrzenie na charakter strategii komunikacyjnych jest powodem różnic w wielu obszarach, których, z uwagi na ograniczone miejsce, nie sposób tutaj szczegółowo przedstawić, a ich opis znaleźć można w innych publikacjach (np. Ellis, 2008; Nakatani, Goh, 2007; Pawlak, 2014; Yule, Tarone, 2007). Warto jednak wspomnieć, że w podejściu interakcyjnym liczba wyodrębnianych kategorii strategii jest o wiele większa niż w podejściu kognitywnym i o ile w tym pierwszym zalecany jest stosowny trening w celu usprawnienia użycia działań strategicznych, to w tym drugim jest on uważany za zbędny, ponieważ jego zwolennicy stoją na stanowisku, że za użycie strategii w języku ojczystym i docelowym odpowiedzialne są te same procesy, co sprawia, że „(...) musimy uczyć języka, a nie strategii” (Bialystok, 1990, s. 147).

Tak fundamentalne różnice konceptualne muszą się przekładać na sposoby, w jakie strategie komunikacyjne są klasyfikowane, a także na cele i metodologię prowadzonych badań. Dobrym przykładem kategoryzacji osadzonej w podejściu interakcyjnym jest podział, który zaproponował Dörnyei (1995). Opiera się on na rozróżnieniu między *strategiami uniku*, gdzie uczący się decyduje się na porzucenie zamierzonego celu komunikacyjnego (np. zmiana tematu, zaniechanie przekazu), i *strategiami kompensacyjnymi*, które pozwalają na realizację zamierzonego planu przy użyciu dostępnych zasobów językowych (np. omówienie, przybliżenie, przełączanie kodów, użycie słów wielofunkcyjnych, prośba o pomoc). Klasyczną wręcz egzemplifikacją klasyfikacji odwołującej się do podejścia kognitywnego jest z kolei podział działań strategicznych autorstwa Poulisse (1990). Wyróżnia ona dwie nadrzędne grupy strategii komunikacyjnych, tj. *strategie konceptualne*, których użycie wiąże się z modyfikacją wyrażanego pojęcia i może obejmować działania o *charakterze analitycznym* (np. opis lub parafraza) lub *holistycznym* (np. użycie synonimu czy antonimu), oraz *strategie językowe*, których zastosowanie wymaga modyfikacji na poziomie kodu językowego i zazwyczaj przybiera formę *transferu językowego* (np. dosłowne tłumaczenie) bądź *kreatywności morfologicznej* (np. stworzenie nowego nieistniejącego słowa). Badania inspirowane podejściem socjolingwistycznym ogniskują się przede

wszystkim na identyfikacji różnego rodzaju strategii, próbie określenia zależności między stosowaniem działań strategicznych a poziomem opanowania języka, oraz, wciąż dość incydentalnie, użyciem tych działań w bardziej autentycznych sytuacjach komunikacyjnych (np. w odniesieniu do zadań wykonywanych w klasie) i skutecznością treningu w tym zakresie (patrz Ellis, 2008; Nakatani, Goh, 2007; Nakatani, 2010; Pawlak, 2009, 2014, 2015). Mimo że w badaniach prowadzonych z perspektywy psycholingwistycznej cele są na pozór podobne, koncentrują się one na strategiach kompensacyjnych używanych w stosunku do leksyki, podejmują próbę ustalenia zależności między użyciem strategii a czynnikami indywidualnymi i parametrami wykonywanego zadania, a także mają na celu określenie skuteczności treningu, głównie jednak z myślą o zakwestionowaniu jego skuteczności (Ellis, 2008; Nakatani, Goh, 2007; Pawlak, 2014).

Mimo tak daleko idących różnic, możliwe jest oczywiście podjęcie próby integracji podejścia interakcyjnego i kognitywnego, czego ilustracją może być klasyfikacja, którą zaproponowali Yule i Tarone (1997). Zasadność takiej integracji widzi również Pawlak (2014), który postuluje, aby uwzględniała ona kilka kluczowych założeń, a mianowicie skoncentrowanie się na trudnościach w wyrażeniu zamierzonych znaczeń w związku z niewystarczającą znajomością środków językowych, wzięcie pod uwagę zarówno strategii kompensacyjnych, jak i strategii uniku, uznanie celowości stosowania treningu oraz odwołanie się do jeszcze innych perspektyw teoretycznych, takich jak teoria socjokulturowa (np. Lantolf, Thorne, 2007). Stwierdza on jednak, że „(...) zawężenie badań nad strategiami komunikacyjnymi do przewycięzania 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” (2014, s. 25). Oznacza to w praktyce, że choć integracja omówionych powyżej podejść jest potrzebna, to nie wyklucza to w żadnym razie celowości prowadzenia autonomicznych badań empirycznych w ich obrębie. Dlatego też projekt badawczy zaprezentowany poniżej odwołuje się głównie do podejścia interakcyjnego, co, w opinii autorów, jest w pełni uzasadnione, biorąc pod uwagę cele, jakie sobie stawia.

3. Projekt badawczy

Zasadniczym celem badania, które stanowi kontynuację projektu badawczego przeprowadzonego przez Pawlaka (2015), była identyfikacja strategii używanych przez studentów filologii angielskiej i germańskiej w trakcie wykonywania dwóch zadań komunikacyjnych, które różniły się co do istnienia luki informacyjnej, a co za tym idzie, co do konieczności wymiany informacji między rozmówcami. W szczególności poszukiwano odpowiedzi na następujące trzy pytania badawcze:

1. Czy istnieją różnice w użyciu strategii komunikacyjnych przez studentów filologii angielskiej i germańskiej?
2. Czy istnieją różnice w tym zakresie w odniesieniu do różnych grup strategii oraz konkretnych działań strategicznych?
3. Jaki jest wpływ rodzaju wykonywanego zadania na użycie strategii komunikacyjnych przez obie grupy?

3.1. Uczestnicy badania

Jak wspomniano wyżej, uczestnikami badania byli studenci filologii angielskiej (FA) i filologii germańskiej (FG) pierwszego roku studiów uzupełniających magisterskich. Grupa studentów FA liczyła 25 osób, w tym 16 kobiet i 9 mężczyzn, których średnie doświadczenie w nauce języka angielskiego wynosiło 13,5 roku, oscylując najczęściej w przedziale 13-15 lat. Jeśli chodzi o samoocenę umiejętności językowych, została ona dokonana przy użyciu skali od 1 (najniższa) do 6 (najwyższa), a jej wyniki przedstawiały się następująco: ogólna znajomość języka angielskiego – 4,24, mówienie – 4,12 oraz słuchanie – 3,96. Średnia ocena zajęć z konwersacji dla tej grupy wynosiła 4,24, tym razem w skali od 2 do 5, która odzwierciedlała wykorzystywany system ocen, a studenci byli przekonani o dużej roli sprawności mówienia w nauce języka angielskiego, czego dowodem jest średnia 4,44 na tej samej skali. Jeśli chodzi o kontakt z językiem docelowym poza zajęciami, to studenci FA w zdecydowanej większości wskazywali na filmy, internet, muzykę, książki i cele zawodowe (tj. praca w charakterze nauczyciela czy tłumacza), a tylko nieliczni z nich deklarowali bezpośrednie kontakty z rodzimymi użytkownikami, czy to przy użyciu mediów elektronicznych, czy twarzą w twarz (np. w przypadku rodziny). Grupa studentów FG była o wiele mniejsza i liczyła jedynie 9 osób, w tym 7 kobiet i 2 mężczyzn, co było spowodowane faktem, że liczba studentów na całym roku była niewielka. Studenci ci uczyli się języka niemieckiego średnio od 12 lat, przy czym dla większości było to ponad 10 lat. Używając tej samej skali co studenci FA, ocenili oni swą ogólną znajomość języka niemieckiego na 4,00, a zarówno sprawność mówienia, jak i słuchania na 3,67, tak więc ich samoocena była nieco niższa niż w przypadku pierwszej grupy. Średnia z zajęć z konwersacji była dużo niższa i wynosiła zaledwie 3,69, ale studenci byli za to bardziej przekonani o dużej wadze sprawności mówienia, czego dowodem jest średnia 4,67. Podobnie jak w przypadku studentów FA, ich kontakt z językiem docelowym poza zajęciami odbywał się głównie za pomocą mediów bądź w sytuacjach zawodowych, ale w tej grupie były też trzy osoby, które stwierdziły, że takiego kontaktu w ogóle nie mają. Warto również w tym miejscu nadmienić, że uczestnicy obu grup byli absolwentami studiów I-go stopnia w zakresie jednej lub drugiej filologii, a na studiach II-go stopnia uczęszczali na szereg zajęć z praktycznej

nauki języka oraz na zajęcia merytoryczne, które w przeważającej większości były prowadzone w języku docelowym.

3.2. Narzędzia i procedury badawcze

Zarówno studenci FA, jak i FG wykonywali w parach oraz w jednej grupie trzyosobowej, z uwagi na nieparzystą liczbę uczestników, dwa identyczne zadania komunikacyjne, z których każde trwało około 10 minut, wykorzystując w tym celu oczywiście albo język angielski, albo język niemiecki. W pierwszym zostali poproszeni o omówienie wad i zalet mieszkania na wsi, wychowywania się w dużej rodzinie i posiadania telefonu komórkowego, w związku z czym zadanie to miało charakter otwartej dyskusji, nie zawierając luki informacyjnej i dlatego nie narzucając obowiązku brania aktywnego udziału w interakcji. W drugim zadaniu studenci otrzymali dwa rysunki, które różniły się między sobą kilkunastoma detalami, a ich rolą było odnalezienie tych różnic, nie widząc rysunku partnera. Mamy więc w tym przypadku do czynienia z zadaniem komunikacyjnym, które zawiera lukę informacyjną, a studenci są zobligowani do wzięcia aktywnego udziału w interakcji, gdyż w innym razie niemożliwe byłoby znalezienie wymaganego rozwiązania.

Natychmiast po zakończeniu każdego zadania, studenci zostali poproszeni o wypełnienie dwóch kwestionariuszy w odniesieniu do tego zadania, które koncentrowały się na wykorzystanych podczas interakcji strategiach komunikacyjnych. Pierwszy z nich zawierał pytania otwarte, które dotyczyły: (1) strategii używanych w celu przygotowania się do zadania, (2) strategii używanych podczas wykonywania zadania, (3) strategii używanych po wykonaniu zadania, (4) kwestii, na które uczestnik zwracał uwagę podczas mówienia, (5) działań strategicznych podejmowanych w trakcie interakcji oraz (6) elementów, które okazały się najbardziej przydatne podczas prowadzenia rozmowy. Drugi kwestionariusz obejmował nieco zmodyfikowaną (tj. użycie czasu przeszłego, a nie czasu teraźniejszego), pierwszą część narzędzia (część A), które opracował Nakatani (2006), dotyczącą strategii komunikacyjnych stosowanych w trakcie mówienia. Składa się ona z 32 stwierdzeń wraz z pięciostopniową skalą Likerta (1 – dane stwierdzenie w ogóle lub prawie wcale mnie nie opisuje, 5 – dane stwierdzenie w pełni lub prawie w pełni mnie opisuje). Strategie te podzielone są następująco: (1) *strategie socjoafektywne* (np. „Starłem się zyskać na czasie, kiedy nie wiedziałem, co powiedzieć”, (2) *strategie ukierunkowane na płynność wypowiedzi* (np. „Zastanawiałem się nad tym, jak wyrazić to, co chciałem powiedzieć”), (3) *strategie negocjacyjne* (np. „Podawałem przykłady, jeśli rozmówca nie rozumiał tego, co mówiłem”), (4) *strategie ukierunkowane na poprawność wypowiedzi* (np. „Zwracałem uwagę na gramatykę i szyk zdania podczas rozmowy”), (5) *strategie związane ze zmianą treści wypowiedzi* (np. „Skracałem wiadomość i używałem

prostych wyrażen”), (6) *strategie niewerbalne* (np. „Staratem się utrzymać kontakt wzrokowy podczas mówienia”), (7) *strategie związane z zaniechaniem komunikacji* (np. „Rezygnowalem z wypowiedzi, kiedy nie potrafilem przekazac tego, co chcialem”) i (8) *strategie związane z mysleniem w jezyku obcym* (np. „Najpierw myslalem o zdaniu, ktore juz znam po angielsku, a nastepnie staratem sie je przekształcic, zeby pasowalo do danej sytuacji”). Oprócz tego zawieral on kilka pytań demograficznych, jak również pytania o samoocene, role sprawności mówienia i kontakt z jezykiem docelowym poza zajęciami, co stanowilo podstawe do opracowania charakterystyki uczestników badania w sekcji 3.1. powyzej.

Warto w tym miejscu zwrócic uwage na dwie bardzo wazne kwestie. Po pierwsze, pytania i stwierdzenia zamieszczone w obu kwestionariuszach sformulowane byly w jezyku polskim, a w przypadku pytań otwartych studenci sami mogli zdecydowac, jakiego jezyka chca uzywac przy udzielaniu odpowiedzi, poniewaz mimo dosc wysokiego poziomu zaawansowania, zawsze istnieje niebezpieczenstwo, ze napisza to, co potrafią, a nie to, co tak naprawde chcialiby wyrazic i co tym samym mogloby byc najbardziej interesujace. Po drugie, taka, a nie inna kolejnosc wypełniania obu kwestionariuszy byla zamierzona, poniewaz istniolo ryzyko, ze po zaznaczeniu odpowiedzi w przypadku stwierdzeń w skali Likerta, w przypadku pytań otwartych studenci odnosiliby sie do strategii, ktore zapamiatali, a nie udzielali odpowiedzi na podstawie własnych przemyśleń. Dane zostaly poddane analizie ilosciowej i jakościowej w zaleznosci od ich rodzaju. Ta pierwsza dotyczyla stwierdzeń w skali Likerta, gdzie obliczone zostaly srednie i odchylenia standardowe w przypadku poszczegolnych strategii, osmiu glownych kategorii oraz calogo narzedzia. Zastosowano tutaj rowniez test *t* dla prób niezaleznych i zaleznych, po to, aby okreslic statystyczna istotnosc różnic między obiema grupami oraz wykonywanymi przez nie zadaniami ($p < 0,05$). Analiza jakościowa zostala zastosowana w przypadku odpowiedzi na pytania otwarte i polegala na wyodrębnieniu podobnych kategorii w celu porownania, i dzialań strategicznych podejmowanych przez studentów FA i FG podczas wykonywania obu zadan.

3.3. Wyniki

W tabeli 1. zamieszczono srednie i odchylenia standardowe dla osmiu grup strategii zawartych w kwestionariuszu ze stwierdzeniami w skali Likerta, jak rowniez te wartosci obliczone dla calogo narzedzia, z podzialem na studentów filologii angielskiej i germańskiej, a takze oba wykonywane przez nich zadania. Statystycznie istotne różnice pomiędzy wartościami zaznaczono przy pomocy zacieńowania danej kategorii, jeśli różnica dotyczyla obu grup, oraz gwiazdki, kiedy odnosila sie do wykonywanych zadan. Jeśli porównamy srednie dla calogo narzedzia w przypadku FA i FG, to widać, ze to ci drudzy nieco częściej uzywali strategii

komunikacyjnych, przy czym ważną rolę odgrywał tutaj rodzaj wykonywanego zadania. O ile w przypadku zadania 1., czyli dyskusji, w której nie występowała luka informacyjna, różnica wynosiła zaledwie 0,10 (FA = 3,39 i FG = 3,49) i nie była statystycznie istotna, to w przypadku zadania 2., polegającego na wyszukiwaniu różnic pomiędzy obrazkami, osiągnęła ona wartość 0,25, tym razem będąc statystycznie istotną. Natomiast wartości odchylnia standardowego były bardzo podobne w obu grupach, oscylując w granicach 0,5-0,6, co pokazuje, że zróżnicowanie w użyciu strategii między uczestnikami badania, czy to studentami FA czy FG, było stosunkowo niewielkie. Jeśli przyjrzymy się poszczególnym grupom strategii, to w zadaniu 1. statystycznie istotne różnice między FA i FG zaobserwowano w przypadku strategii negocjacyjnych (FA = 3,68 i FG = 4,03) i strategii niewerbalnych (FA = 3,70 i FG = 4,11), przy czym to studenci FG w obu przypadkach częściej odwoływali się do działań strategicznych. Studenci FG również na ogół częściej używali strategii, w zdaniu 2., o czym świadczą statystycznie istotne różnice w przypadku strategii socjoafektywnych (FA = 3,38 i FG = 3,89), ukierunkowanych na płynność (FA = 3,53 i FG = 4,00), związanych z negocjowaniem (FA = 3,78 i FG = 4,19), jak również strategii niewerbalnych (FA = 3,54 i FG = 4,22). Co prawda, w tym przypadku studenci FA częściej odwoływali się do strategii związanych z myśleniem w języku obcym (FA = 2,52 i FG = 2,53), ale różnica wynosząca 0,21 nie okazała się być statystycznie istotną. Trzeba też zauważyć, że ta grupa strategii, obok strategii polegających na zaniechaniu komunikacji, była używana najrzadziej przez studentów w obu grupach (średnie oscylujące w przedziale 2,3-2,6). Jeśli chodzi o różnice pomiędzy studentami w obu grupach, to wartości odchylenia standardowego różniły się najbardziej, i to niezależnie od wykonywanego zadania w przypadku strategii ukierunkowanych na płynność (0,5-0,6 dla FA i 0,2-0,3 dla FG) oraz negocjowanie (około 0,7 dla FA i 0,4-0,6 dla FG), osiągając największe wartości w przypadku strategii związanych z myśleniem w języku docelowym (0,7-1,1).

Przechodząc do omówienia różnic w stosowaniu poszczególnych działań strategicznych, do których odnosiły się stwierdzenia zawarte w kwestionariuszu, trzeba zaznaczyć, że istniała w tym przypadku spora zgodność między studentami w obu grupach. Jeśli chodzi o FA, to najczęściej stosowanym działaniem w przypadku zadania pozbawionego luki informacyjnej (zadanie 1.) było używanie znanych słów (4,56), czyli strategia związana ze zmianą treści wypowiedzi, a najrzadziej rezygnowanie z wypowiedzi (2,32), czyli strategia związana z zaniechaniem komunikacji. Jeśli chodzi o zadanie zawierające lukę informacyjną (zadanie 2.), to studenci FA także tutaj najczęściej odwoływali się do słów, które znają, kiedy napotykali problemy z wyrażeniem zamierzonych treści (4,67), a najrzadziej rezygnowali z realizacji zamierzonego planu komunikacyjnego (2,32). Prawie tak samo wyglądała sytuacja w przypadku studentów FG, którzy także najczęściej

stosowali słowa, które dobrze znali w celu przezwyciężenia trudności komunikacyjnych, zarówno w zadaniu 1., jak i w 2. (średnie w obu przypadkach wynosiły 4,67). Były także jednak inne strategie, których używali z niewiele mniejszą częstotliwością, a mianowicie strategia negocjacyjna polegająca na podawaniu przykładów w przypadku braku zrozumienia ze strony rozmówcy w zadaniu 1., oraz strategia socjoafektywna związana z chęcią odczuwania przyjemności z prowadzonej rozmowy i strategia negocjacyjna polegająca na zwracaniu uwagi na reakcję słuchającego na treść przekazu w zadaniu 2. (średnie 4,56 dla wszystkich trzech stwierdzeń). Tak jak w przypadku studentów FA, najrzadziej stosowane były w tej grupie strategie związane z zaniechaniem realizacji zamierzonego planu komunikacyjnego, tj. niekończenie wypowiedzi z uwagi na problemy językowe w zadaniu 1. (2,11), i rezygnowanie z wypowiedzi w przypadku niemożności wyrażenia zaplanowanego komunikatu w zadaniu 2. (2, 22).

Tabela 1. Średnie i odchylenia standardowe dla całego kwestionariusza i poszczególnych grup strategii komunikacyjnych dla obu zadań w przypadku FA i FG (zacieniono rzędy, w których pojawiły się statystycznie istotne różnice między FA i FG, a gwiazdką oznaczono statystyczną istotność różnic w przypadku obu zadań)

Rodzaj strategii	Filologia angielska		Filologia germańska	
	Zadanie 1	Zadanie 2	Zadanie 1	Zadanie 2
<i>Socjoafektywne</i>	3,47 (0,51)	3,38 (0,59)	3,65 (0,51)*	3,89 (0,42)
<i>Płynność</i>	3,85 (0,53)*	3,53 (0,63)	3,81 (0,24)	4,00 (0,34)
<i>Negocjowanie</i>	3,68 (0,73)	3,78 (0,70)	4,03 (0,44)	4,19 (0,63)
<i>Poprawność</i>	3,72 (0,59)	3,60 (0,85)	3,82 (0,41)	3,78 (0,62)
<i>Zmiana treści</i>	3,48 (0,47)	3,53 (0,52)	3,41 (0,59)*	3,71 (0,50)
<i>Niewerbalne</i>	3,70 (0,64)	3,54 (0,74)	4,11 (0,62)	4,22 (0,63)
<i>Zaniechanie komunikacji</i>	2,64 (0,51)	2,55 (0,53)	2,44 (0,52)	2,58 (0,62)
<i>Myślenie w języku obcym</i>	2,62 (1,06)	2,52 (0,71)	2,67 (0,84)*	2,33 (1,08)
Razem	3,39 (0,63)	3,33 (0,62)	3,49 (0,52)	3,58 (0,61)

Jeśli chodzi o wpływ w rodzaju wykonywanego zadania, w tym przypadku takiego, w którym występuje luka informacyjna i w którym taka luka nie występuje, to ani w jednej, ani w drugiej grupie nie miał on znaczenia dla ogólnego użycia strategii, ponieważ różnice pomiędzy średnimi nie były statystycznie istotne. Przechodząc do poszczególnych kategorii strategii, dla studentów FA rodzaj wykonywanego zadania miał znaczenie jedynie w przypadku strategii, które były ukierunkowane na płynność wypowiedzi, gdyż używali ich oni częściej w zadaniu 1. (3,85) niż w zadaniu 2. (3,53) i była to jedyna sytuacja, w której zaobserwowana różnica (0,32) okazała się być statystycznie istotną. W przypadku studentów FG statystycznie istotnych różnic było nieco więcej i dotyczyły one strategii socjoafektywnych, używanych częściej w przypadku zadania 2. aniżeli zadania 1. (średnie to odpowiednio 3,89 i 3,65), strategii dotyczących zmiany

treści wypowiedzi, również stosowanych częściej podczas wykonywania zadania zawierającego lukę informacyjną (średnie to odpowiednio 3,71 i 3,41), i strategii związanych z myśleniem w języku obcym, tym razem używanych częściej w przypadku zadania 1., czyli dyskusji, niż 2., czyli wyszukiwania różnic pomiędzy rysunkami (średnie wynosiły odpowiednio 2,67 i 2,33). Mimo że w obu grupach występowały również różnice między innymi kategoriami strategii komunikacyjnych, to były one mniejsze i nie osiągnęły wymaganego poziomu istotności statystycznej.

Analiza jakościowa odpowiedzi na pytania otwarte zamieszczone w drugim kwestionariuszu, który, warto to przypomnieć, był wypełniany jako pierwszy, nie ujawniła zbyt wielu różnic między studentami FA i FG, co zapewne wynika z faktu, że ta druga grupa była bardzo nieliczna, o czym będzie jeszcze mowa poniżej. Dlatego też przedstawimy w tym miejscu jedynie główne tendencje, które można było zaobserwować w odpowiedziach uczestników w obu grupach w odniesieniu do obu zadań, nie koncentrując się szczegółowo na poszczególnych pytaniach, tym bardziej że tego typu analiza nie byłaby możliwa w ramach niniejszego tekstu. Tak więc, jeśli chodzi o dyskusję, podczas której nie było potrzeby wymiany konkretnych informacji, studenci filologii angielskiej najczęściej wskazywali na odwoływanie się do notatek wykonanych przed rozpoczęciem zadania i na konieczność konstruowania płynnych, ale też poprawnych wypowiedzi. Studenci filologii germańskiej również zwracali uwagę na płynność i poprawność wypowiedzi, ale podkreślali, że ich wypowiedzi muszą być także logiczne. Co więcej, często stwierdzali, że celowo nie poprawiali błędów popełnianych przez swoich rozmówców, koncentrując się na zrozumieniu wypowiedzi. Jedna ze studentek FA napisała na przykład: „Zrobiłam krótkie notatki, które ułatwiły mi później wypowiedź”, a z kolei jeden ze studentów, odnosząc się do strategii używanych podczas mówienia, stwierdził: „Podczas mówienia zwracałem uwagę na swoje błędy gramatyczne, ale już w znacznie większym stopniu niż na błędy rozmówcy”. Natomiast studentka FG podkreśliła, że starała się „zrozumieć sens wypowiedzi nie zwracając uwagi na błędy”, gdyż „najważniejszy był przekaz”. Jeśli chodzi o wyszukiwanie różnic między obrazkami, studenci FA najczęściej starali się opisać precyzyjnie elementy przedstawione na rysunku, zadawali pytania dotyczące pewnych szczegółów, stosowali formy opisowe (tzw. omówienia) w sytuacji, kiedy nie znali potrzebnego wyrazu oraz koncentrowali się na tym, co mówi ich kolega lub koleżanka. Studenci FG używali podobnych strategii, podkreślając jednak częściej rolę komunikacji niewerbalnej i akcentując, że w wykonaniu zadania pomogła im nieskrępowana atmosfera i sam rodzaj zadania, które nieczęsto się pojawia na zajęciach. Przykładowo, jedna ze studentek FA napisała, że zwracała uwagę na „omówienie konkretnych elementów na obrazku (ich umiejscowienie, ilość) i zapytanie rozmówcy o te same elementy na jego obrazku”. Studentka FG zawarła w odpowiedzi na jedno z pytań zawartych w kwestionariuszu

następującą uwagę: „Bardzo pomocna okazała się luźna atmosfera panująca między mną a moim rozmówcą”.

4. Dyskusja

W niniejszej sekcji podjęta zostanie próba udzielenia odpowiedzi na pytania badawcze, w tej samej kolejności, w jakiej zostały one wymienione na samym początku sekcji 3. Odpowiadając na pytanie 1., dotyczące różnic w deklarowanej ogólnej częstotliwości użycia strategii komunikacyjnych, to, o ile w przypadku zadania pozbawionego luki informacyjnej, kształtowało się ono na mniej więcej tym samym poziomie, to w przypadku zadania zawierającego taką lukę, studenci FG stosowali strategie częściej, a różnica wynosząca 0,25 osiągnęła istotność statystyczną. Jeśli chodzi o pytanie 2., które dotyczyło tego typu różnic w odniesieniu do poszczególnych grup strategii i konkretnych, wymienionych w kwestionariuszu działań strategicznych, to w przypadku zadania 1. studenci FG częściej odwoływali się do strategii negocjacyjnych i niewerbalnych, a w przypadku zadania 2., do strategii socjoafektywnych, tych ukierunkowanych na płynność i ponownie tych, które wiążą się z negocjowaniem znaczeń, przy czym zaobserwowane różnice były statystycznie istotne. W obu grupach, niezależnie od rodzaju wykonywanego zadania, uczestnicy najczęściej wskazywali na działanie strategiczne, które polegało na zmianie treści wypowiedzi, a najrzadziej na jedną ze strategii prowadzących do jej porzucenia, przy czym studenci FG niewiele rzadziej korzystali z niektórych strategii negocjacyjnych (tj. podawanie przykładów, obserwowanie reakcji rozmówcy) i socjoafektywnych (tj. odczuwanie przyjemności z prowadzonej rozmowy). Analiza odpowiedzi na pytania otwarte nie wykazała daleko idących różnic między grupami, poza tym, że studenci FG zwracali nieco więcej uwagi na spójność wypowiedzi, komunikację niewerbalną oraz przyjazną atmosferę, która wynikała zapewne z doboru rozmówcy. I w końcu, jeśli chodzi o pytanie 3., dotyczące moderującego wpływu rodzaju wykonywanego zadania, to choć czynnik ten okazał się być nieistotny w przypadku ogólnego użycia strategii komunikacyjnych, to dało się zaobserwować pewne różnice w obrębie poszczególnych kategorii. I tak, studenci FA częściej używali strategii ukierunkowanych na płynność w zadaniu 1. niż w zadaniu 2., co nie powinno nadmiernie dziwić, biorąc pod uwagę fakt, że interakcja podczas dyskusji była bardzo zbliżona do tej w warunkach naturalnych i takiej płynności z całą pewnością wymagała, podczas gdy wyszukiwanie różnic, wymuszające niejako koncentrowanie się na detalach, w znacznej mierze płynność ogranicza. Z kolei studenci FG częściej stosowali w zadaniu 1. strategie związane z myśleniem w języku obcym, a w zadaniu 2. strategie związane ze zmianą treści wypowiedzi i strategie socjoafektywne. Taki stan rzeczy również nie powinien zaskakiwać, ponieważ porównywanie obrazków

wymagało użycia konkretnego słownictwa, którego studenci mogli nie znać, a wyszukiwanie różnic wymaga, z uwagi na pewną monotonię, sporej wytrwałości ze strony rozmówców.

Z uwagi na pewne słabości badania, o których będzie mowa poniżej, nie jest łatwo dokonać interpretacji uzyskanych wyników. Warto zacząć od tego, że deklarowana ogólna częstotliwość użycia strategii komunikacyjnych związanych z mówieniem nie odbiega zasadniczo od tej (3,53), którą odnotowano we wspomnianym wyżej badaniu Pawlaka (2015). Wypada jednak podkreślić, że zebrane przez niego dane nie pozwalały na oddzielną ocenę użycia strategii komunikacyjnych dla różnych typów zadań oraz to, że w niniejszym projekcie badawczym to studenci FG zbliżyli się wyliczonej tam średniej, a studenci FA używali strategii komunikacyjnych rzadziej. Mimo że jest to jedynie spekulacja z uwagi na brak stosownych danych, można przypuszczać, że częstsze stosowanie strategii przez studentów FG w zadaniu uwzględniającym lukę informacyjną świadczy o tym, że nieczęsto mają oni okazję wykonywać tego typu zadania, co z jednej strony mogło być źródłem trudności językowych, a z drugiej skutkować większą motywacją do wykonania zadania. Ta druga interpretacja znajduje zresztą, w pewnym sensie, potwierdzenie w odpowiedziach na pytania otwarte, gdyż kilkoro uczestników wspomniało, że to właśnie charakter zadania wywołał u nich entuzjazm i zachęcił do większego zaangażowania w interakcję. Hipoteza o swego rodzaju wyjątkowości zadania zawierającego lukę informacyjną znajduje w jakimś zakresie potwierdzenie w tym, że studenci używali w trakcie jego wykonania większej liczby strategii socjoafektywnych, strategii ukierunkowanych na płynność wypowiedzi i strategii związanych z negocjowaniem. Co więcej, choć jest to w pewnej mierze kolejna spekulacja, częstsze, niezależnie od rodzaju zadania, wykorzystanie przez studentów FG strategii socjoafektywnych, negocjacyjnych czy niewerbalnych może świadczyć o lepszych relacjach panujących w tej grupie, bądź też po prostu o tym, że studenci lepiej się znali niż ich koledzy i koleżanki z FA, co może wynikać z niewielkiej liczebności grupy. Nie da się też wykluczyć, że studenci FG częściej odwoływali się do strategii komunikacyjnych, gdyż rozmowa w języku docelowym sprawiała im więcej trudności aniżeli studentom FA, o czym świadczyłaby sporo niższa średnia ocena z zajęć z konwersacji. Niezależnie od grupy, cieszyć na pewno może fakt, że uczestnicy używali najrzadziej tych strategii, które wiązały się z porzuceniem zamierzonego planu komunikacyjnego i że, jak pokazuje wybór najczęściej stosowanego działania strategicznego, potrafili go odpowiednio zmodyfikować, po to, aby wyrazić zamierzone treści. Z drugiej strony, można przypuszczać, że studenci mogliby jeszcze efektywniej się porozumiewać, gdyby częściej odwoływali się do innych rodzajów strategii, takich jak strategie negocjacyjne, socjoafektywne, ukierunkowane na płynność i poprawność, choć nie sposób tego bezspornie stwierdzić bez nagrań i ich transkrypcji,

które pozwoliłyby na pogłębioną analizę dyskursu i jego efektywności. Nie powinny zaskakiwać strategie, które dominowały w jednej lub w drugiej grupie w przypadku wykonywania określonego zadania, bo przecież podczas dyskusji z całą pewnością ważna jest płynność wypowiedzi, a poszukiwanie różnic, gdzie potrzebne jest użycie precyzyjnego słownictwa, wiąże się często z modyfikacją planu komunikacyjnego. Oczywiście nie oznacza to, że w jednym i w drugim przypadku wykorzystano optymalne działania strategiczne, bo przecież strategie negocjacyjne, socjoafektywne czy też niewerbalne wydają się być istotne niezależnie od danego kontekstu.

Nie sposób także nie wspomnieć o pewnych słabościach przeprowadzonego badania, które mogły w jakimś sensie rzutować na uzyskane wyniki. Po pierwsze, czynnikiem, który w sporym stopniu utrudnił dokonywanie rzetelnych porównań, ale mógł również przekładać się znacząco na rezultaty analizy ilościowej, była mała liczba studentów w grupie FG. Takie jednak były realia, a włączenie studentów FG z innych instytucji nie byłoby dobrym rozwiązaniem, z uwagi na fakt, że inne programy, doświadczenia i relacje między studentami mogły spowodować, że nie mielibyśmy wtedy do czynienia z jednorodną grupą. Po drugie, interpretacja uzyskanych wyników mogłaby być o wiele bardziej pogłębiona i rzetelna, gdyby zebrano dodatkowe dane przy pomocy nagrań interakcji w parach i grupach, czy też kwestionariuszy dotyczących charakteru zajęć z praktycznej nauki języka, jak również preferencji i oczekiwań studentów co do tych zajęć bądź też nauki języka obcego jako takiej. Bez wątplenia trzeba o tym pamiętać w kolejnych badaniach, choć z drugiej strony musimy zdawać sobie sprawę, że nigdy nie jest możliwe zebranie wszystkich danych, które mogą okazać się przydatne w procesie analizy, nie mówiąc już o tym, że na drodze mogą stanąć trudności natury logistycznej, jak ma to często miejsce w przypadku dokonywania nagrań i przeprowadzania wywiadów zaraz po zakończeniu zadania, szczególnie kiedy liczba uczestników jest duża. Po trzecie, jak podkreślił Pawlak (2015), istnieją spore wątpliwości co do narzędzia, które opracował Nakatani (2006), tak jeśli chodzi o stwierdzenia w nim zawarte, jak i o jego przydatność w przypadku uczących się na wyższych poziomach zaawansowania. Tym niemniej instrument ten powstał w wyniku żmudnych analiz i nie sposób kwestionować jego przydatności do momentu opracowania bardziej odpowiedniego narzędzia poboru danych.

5. Zakończenie

Badanie, którego wyniki zostały zaprezentowane w niniejszym artykule, miało na celu identyfikację strategii komunikacyjnych używanych przez studentów filologii angielskiej i germańskiej w czasie wykonywania dwóch zadań komunikacyjnych, z których jedno zawierało lukę informacyjną i stąd wymagało aktywnego udziału

wszystkich uczestników, a drugie nie. Niezależnie od uzyskanych wyników oraz słabości, o których była mowa powyżej, przyczynia się ono znacząco do poszerzenia istniejącej wiedzy na temat strategii komunikacyjnych z uwagi na odniesienie ich stosowania do bardzo konkretnej sytuacji komunikacyjnej, dostarczenie danych dotyczących dwóch odmiennych zadań komunikacyjnych oraz porównanie studentów różnych filologii obcych. Oczywiście trzeba pamiętać, że stanowi ono jedynie kolejny krok ku pełniejszemu zrozumieniu działań strategicznych podejmowanych przez uczących się podczas spontanicznej wymiany informacji i niezbędne są kolejne projekty badawcze w tym zakresie, takie, które skupiałyby się dla przykładu na innych poziomach zaawansowania, brały pod uwagę jeszcze inne rodzaje zadań i parametrów związanych z ich wykonywaniem (np. czas na zaplanowanie wypowiedzi) oraz uwzględniały różnego rodzaju zmienne indywidualne i kontekstualne. Lepsze zrozumienie czynników warunkujących użycie strategii komunikacyjnych jest bowiem niezbędne dla opracowania odpowiednich programów treningu, który jest potrzebny uczącym się, niezależnie od poziomu zaawansowania, który prezentują, i celów, które chcą osiągnąć w nauce języka obcego.

Bibliografia

- 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. (1990). *Communication strategies*. Oxford: Blackwell.
- Dörnyei, Z. (1995). On the teachability of communication strategies. *TESOL Quarterly*, 29, 55-85.
- Dörnyei, Z., 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*. Oxford: Oxford University Press.
- 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.
- Kasper, G., Kellerman, E. (1997). Introduction: Approaches to communication strategies. W: G. Kasper (red.), *Communication strategies: Psycholinguistic and sociolinguistic perspectives* (s. 1-13). London: Longman.
- Kellerman, E. (1991). Compensatory strategies in second language research: A critique, a revision and some (non-)implications for the classroom. W: R. Phillipson, E. Kellerman, L. Selinker, M. Sharwood Smith, M. Swain (red.), *Foreign/second language pedagogy* (s. 142-161). Clevedon: Multilingual Matters.
- Kormos, J. (2006). *Speech production and second language acquisition*. Mahwah, NJ: Lawrence Erlbaum.
- Lantolf, J. P., Thorne, S. L. (2007). Sociocultural theory and second language learning. W: B. VanPatten, J. Williams (red.), *Theories in second language acquisition: An introduction* (s. 201-224). Mahwah, NJ: Lawrence Erlbaum.
- Levelt, W. J. M. (1989). *Speaking: From intention to articulation*. Cambridge, MA: MIT Press.
- 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., Goh, C. (2007). A review of oral communication strategies: Focus on interactionist and psycholinguistic perspectives. W: A. D. Cohen, E. Macaro (red.), *Language learner strategies: Thirty years of research and practice* (s. 207-227). Oxford: Oxford University Press.
- Pawlak, M. (2009). Exploring the use of communication strategies in group work activities. W: J. Arabski (red.), *Multidisciplinary perspectives on second*

language acquisition and foreign language learning (s. 60-76). Katowice: Wydawnictwo Uniwersytetu Śląskiego.

Pawlak, M. (2014). Strategie komunikacyjne w nauce języka obcego – próba integracji perspektyw. *Konińskie Studia Językowe*, 1, 11-33.

Pawlak, M. (2015). Advanced learners' use of communication strategies in spontaneous language performance. W: M. Pawlak, E. Waniek-Klimczak (red.), *Issues in teaching, learning and testing speaking in a second language* (s. 121-141). Heidelberg – New York: Springer.

Poulisse, N. (1990). *The use of compensatory strategies in Dutch learners of English*. Enschede: Sneldruk.

Yule, G., Tarone, E. (1997). Investigating communication strategies in L2 reference: Pros and cons. W: G. Kasper, E. Kellerman (red.), *Communication strategies: Psycholinguistic and sociolinguistic perspectives* (s. 17-30). London: Longman.