

*Rola strategii komunikacyjnych w rozwijaniu  
sprawności mówienia w języku obcym:  
trudności i ograniczenia*

Wioletta Piegzik

Liceum Ogólnokształcące nr VII we Wrocławiu

*w.piegzik@gmail.com*

The role of communication strategies in developing speaking skills  
in a foreign language: difficulties and limitations

The paper examines communication strategies as essential tools increasing the effectiveness of teaching and learning a foreign language. Emphasis is placed in particular on the relationship between the use of these strategies and learners' proficiency level. Basing on observations from an action research study, an attempt is made to discuss the difficulties and limitations which the teacher and students may encounter when trying to integrate communication strategies into classroom discourse. Another goal is to propose a classification of communication strategies based on cognitive activity of learners, drawing on Boom's (1969) taxonomy. This will serve as a basis for capturing the complex process of language learning in the classroom, together with the mental operations that learners engage in.

*Keywords:* communication strategies; speaking skills; cognitive functions; classroom discourse

## 1. Wprowadzenie

W artykule podjęta zostaje problematyka strategii komunikacyjnych jako istotnego elementu wspierającego działania komunikacyjne uczących się języka obcego.

Jakkolwiek wiele już napisano na temat strategii komunikacyjnych, a zwłaszcza ich roli w rozwoju autonomii, to z pewnością nie można uznać, że temat został wyczerpany. Mimo iż publikowane wyniki badań wskazują jednoznacznie, że świadome i celowe stosowanie strategii podnosi jakość nauczania i uczenia się języków obcych oraz że wykształcenie u uczniów świadomych działań językowych, jakimi są strategie, jest niezbędne dla ich motywacji i podejmowania ryzyka komunikacyjnego sprzyjającego rozwojowi sprawności mówienia, to w praktyce wciąż rzadko przeprowadza się treningi strategiczne, a uczący się wciąż często wycofują się z komunikacji. Jak wskazywać mogą badania przeprowadzone na gruncie szkolnictwa polskiego (por. np. Drożdżał-Szelest, 2008), trening strategiczny stanowi raczej mit niż rzeczywistość. Wielu nauczycieli świadomych jest roli strategii komunikacyjnych oraz znaczenia tych części podręcznika, które poświęcone są zagadnieniu „jak się uczyć?”, tym niemniej jednak nie zawsze włącza je w swoje działania dydaktyczne. Wielu także wycofuje się z przeprowadzania treningów strategicznych, skupiając się na samym języku, a zwłaszcza niektórych jego komponentach, zapominając, że strategie wspierają zachowania autonomiczne, które potrzebne są uczącym się nie tylko podczas edukacji szkolnej, ale także po jej zakończeniu. Efektem takich działań jest, jak może się wydawać, niska świadomość uczących się dotycząca roli, jaką pełnią w procesie uczenia się oraz dominacja tradycyjnego dyskursu szkolnego, w którym brak symetrii oraz w którym role są ściśle ustalone od początku do końca (nauczyciel pyta i koryguje, uczący się odpowiada i popełnia błędy).

W artykule proponuje się krytyczne spojrzenie na kwestię strategii komunikacyjnych oraz próbę świadomego ich używania na lekcji języka obcego. Podjęta zostanie próba wykazania, głównie w oparciu o wyniki przeprowadzonego badania własnego, iż wybór oraz stosowanie strategii komunikacyjnych uzależnione jest od wielu czynników, a także iż pomimo niekwestionowanej roli strategii komunikacyjnych dla rozwoju autonomii, istnieją również realne niebezpieczeństwa związane z ich stosowaniem, tak dla praktyki dydaktycznej, jak i dla jakości kompetencji językowych uczniów.

## 2. Strategie komunikacyjne a kompetencja komunikacyjna – uwagi ogólne

W klasycznym już i powszechnie znanym modelu kompetencji komunikacyjnej zaproponowanym przez Canale i Swain (1980), później zmodyfikowanym przez Canale (1983), na kompetencję komunikacyjną składają się cztery komponenty. Są to *kompetencja lingwistyczna*, czyli znajomość poszczególnych systemów języka, tj. fonologicznego, morfologicznego, syntaktycznego i leksykalnego, *kompetencja socjolingwistyczna*, czyli umiejętność dostosowania wypowiedzi i środków językowych do danej sytuacji, *kompetencja dyskursywna*, rozumiana jako umiejętność budowania spójnych i logicznych wypowiedzi oraz *kompetencja*

*strategiczna*. Ta ostatnia obejmuje „werbalne i niewerbalne strategie komunikacyjne, które uczniowie mogą stosować, aby zrekompensować swoje braki językowe” (Canale, 1983, s. 30, tłumaczenie własne)<sup>1</sup>. Tak więc kompetencja strategiczna i strategie komunikacyjne uznane zostają w cytowanym modelu za narzędzia zwiększające efektywność kompetencji komunikacyjnej i jej poszczególnych komponentów. Dotyczą one użycia języka (O'Malley, Chamot, 1990) i są możliwe do opanowania przez uczących się (Oxford, 1990). Ich rola ujawnia się w sytuacji, gdy pojawiają się luki w pamięci lub nadmierne emocje, uniemożliwiające swobodne wyrażenie zamierzonego znaczenia, bądź też gdy uczący się nie opanowali jeszcze określonych aspektów języka potrzebnych w danej sytuacji, a chcą zapobiec załamaniu się komunikacji. Strategie komunikacyjne pełnią wtedy rolę psychologiczną (np. zmniejszenie stresu) oraz rolę formalną, związaną z zachowaniem reguł komunikacji (np. ciągłość wypowiedzi). Są one stosowane świadome (Faerch, Kasper, 1983), choć mogą być również nieuświadomiane. W tym drugim przypadku łączą się na przykład z wysoką motywacją do udziału w komunikacji i z naturalnym transferem zachowań komunikacyjnych z języka ojczystego na nabywany język obcy.

Dla Tarone (1980) istota strategii komunikacyjnych tkwi w ich ukierunkowaniu na negocjację znaczenia, z którego wynika porozumienie pomiędzy rozmówcami. Badaczka definiuje strategie komunikacyjne jako „wzajemne starania rozmówców, ukierunkowane na uzyskanie zrozumienia w sytuacji, w której wymagane struktury będące nośnikami znaczeń, wydają się być nieosiągalne” (Tarone, 1980, s. 420). Tarone wyróżnia strategie komunikacyjne oraz strategie produkcji. Te ostatnie definiuje jako „starania jednostki ukierunkowane na posługiwanie się językiem, który zapewnia skuteczny i jasny przekaz przy poniesieniu minimum wysiłku” (1980, s. 420)<sup>2</sup>. Jakkolwiek udział w rozmowie przebiegającej w czasie rzeczywistym, w której znaczenia są negocjowane, a rozmówcy dążą do uzyskania porozumienia w dyskutowanej kwestii, różni się od produkcji językowej, jaką jest na przykład pisanie listu (inna jest intensywność i szybkość przetwarzania informacji) lub ćwiczenia rozwijające sprawność mówienia w klasie językowej, służące przygotowaniu do autentycznej komunikacji, to jednak rozróżnienie takie może sugerować, jakoby strategie produkcji, niekoniecznie wiązały się z komunikacją jako procesem przekazywania i negocjowania znaczeń. Tak przynajmniej może wskazywać proponowane nazewnictwo i rozróżnienie obu grup. A przecież tak nie jest. Komunikacja zachodzi w obu przypadkach, ponieważ w obu przypadkach znaczenia są generowane i kierowane do określonego odbiorcy.

Możliwa jest również sytuacja, w której rozmówcy wymieniają informacje na dany temat, zadają sobie pytania, odpowiadają na nie, nie negocjując jednak

---

<sup>1</sup> Wszystkie tłumaczenia w niniejszym artykule są tłumaczeniami własnymi autorki.

<sup>2</sup> Tarone (1980) wyróżnia strategie uczenia się i strategie użycia języka. Te drugie dzieli na dwie podgrupy: strategie komunikacyjne i strategie produkcji.

znaczeń, czyli nie wykazując obustronnych starań związanych z zakreślaniem wspólnych pól semantycznych, z których wynika intersubiektywne porozumienie (por. Piegzik, 2011). Chodzi tu o rozmowę, w której nie zauważa się współpracy komunikacyjnej (poza przestrzeganiem reguł zabierania głosu) i w której używane strategie bardziej odpowiadają grupie strategii produkcji. Sytuacja komunikacyjna, w której negocjuje się znaczenia i w której obaj rozmówcy otwierają się na siebie i wzajemne zrozumienie, stanowi raczej pewien wzorzec czy też model komunikacji. Z tego względu istotę strategii komunikacyjnych proponujemy pojmować nie w odniesieniu do formy komunikacji, w której są one użyte (bezpośredniej/niepośredniej, ustnej/pisemnej), lecz w odniesieniu do skuteczności w przekazywaniu znaczeń oraz procesów intelektualnych, które zachodzą podczas użycia tych strategii. Oczywiście ich efektywność i stopień, w którym aktywizują sferę intelektualną są różne, zależnie od sytuacji, tematu, cech indywidualnych danej osoby, cech rozmówcy oraz wielu innych czynników.

### 3. Typologia strategii komunikacyjnych

W artykule odwołujemy się do typologii strategii komunikacyjnych zaproponowanej przez Cordera (1983)<sup>3</sup>. U podstaw tego podziału leżą obserwowalne i konkretne zachowania ucznia, tj. udział w komunikacji bądź też zaniechanie tego udziału, z którego wynikają określone konsekwencje dla rozwoju wiedzy i umiejętności językowych. Pierwszy typ strategii Corder określił *strategiami poszerzającymi zasób wiedzy* (ang. *resource expansion strategies*), drugi natomiast *strategiami dostosowawczymi* (ang. *message adjustment strategies*). Strategie poszerzające zasób wiedzy to te, które łączą się z podejmowaniem ryzyka komunikacyjnego (ang. *risk running*), dzięki któremu powstaje realna możliwość rozwoju kompetencji. Strategie dostosowawcze zaś, to te, które wiążą się z unikaniem ryzyka (ang. *risk avoidance*) i które nie powodują przyrostu wiedzy i umiejętności językowych<sup>4</sup>. Corder (1983) wyodrębnia następujące strategie dostosowawcze:

---

<sup>3</sup> Warto zaznaczyć, że niektórzy badacze uważają, iż strategie komunikacyjne stanowią podgrupę strategii uczenia się, ponieważ wiążą się z procesem uczenia się języka. Pogląd taki reprezentuje na przykład Oxford, która grupę strategii komunikacyjnych nazywa *strategiami kompensacyjnymi* i włącza je do grupy strategii bezpośrednich (por. Oxford, 1990). W niniejszej pracy stoimy na stanowisku, iż wyodrębnienie obu grup strategii wprowadza większe możliwości analizy języka pośredniego na poziomie rozważań teoretycznych, a tym samym możliwości realnego oddziaływania na rozwój ucznia i jego kompetencji komunikacyjnej w praktyce.

<sup>4</sup> W literaturze przedmiotu spotkać możemy także typologię strategii zaproponowaną przez Faerch i Kasper (1983). Badacze wyróżniają strategie redukcji (ang. *reduction strategies*) oraz strategie osiągnięć (ang. *achievement strategies*). Te pierwsze dotyczą unikania komunikacji, drugie – podejmowania ryzyka komunikacyjnego.

- całkowite zaniechanie rozmowy;
- porzucenie tematu;
- unik sematyczny polegający na zamianie planowanego znaczenia na inne, mieszczące się w ramach podejmowanego tematu;
- redukcja tematu polegająca na używaniu sformułowań o dużym stopniu ogólności.

W ramach strategii poszerzających zasób wiedzy wyodrębnia się<sup>5</sup>:

- zapożyczenie z języka ojczystego;
- parafrazę, która może być opisem lub omówieniem;
- użycie gestu i mimiki;
- szukanie pomocy u rozmówcy;
- zapożyczenie z innego języka obcego;
- podanie przykładu (-ów);
- synonim;
- antonim lub zaprzeczanie (np. nieciekawym zamiast nudnym);
- hiperonim (np. metal zamiast miedź);
- stworzenie nowych słów;
- definiowanie;
- stosowanie wyrażeń pozwalających zyskać na czasie.

Z uwagi na fakt, iż strategie uniku komunikacyjnego nie służą realizacji intencji komunikacyjnych, a tym samym uczeniu się języka poprzez praktykę komunikacyjną, pozostawiamy tę grupę strategii bez szczegółowego omówienia. Interesuje nas grupa strategii, która pozwala uczniowi na podejmowanie ryzyka komunikacyjnego i czerpanie satysfakcji z interakcji w języku obcym. Są to strategie, które pozwalają uczącemu się na poszerzanie wiedzy i umiejętności językowych, a nawet niekiedy na rozwijanie samej umiejętności uczenia się (por. Little, 1989, Michońska-Stadnik, 1996). Innym istotnym powodem analizy tej grupy strategii jest fakt, iż nie została ona jak do tej pory uporządkowana ze względu na określone kryterium (w przeciwieństwie do grupy uniku komunikacyjnego, w której widoczna jest gradacja stopnia uniku). Większość badaczy ogranicza się do wyliczenia „sposobów” radzenia sobie z niedoborami językowymi, biorąc pod uwagę właściwie jedynie kryterium udziału lub braku udziału w komunikacji (np. Corder, 1983; Faerch, Kasper, 1983; Oxford, 1990; Tarone, 1980). W niniejszej pracy podstawę do omówienia zagadnienia strategii komunikacyjnych stanowią wyniki badania, które zostało przeprowadzone w grupie uczących się języka francuskiego, a także analiza strategii, uwzględniająca udział procesów intelektualnych możliwych do zaobserwowania podczas prowadzonych przez uczniów dyskusji.

---

<sup>5</sup> Proponowana lista strategii związanych z podejmowaniem ryzyka komunikacyjnego została uzupełniona przez autorkę. Uzupełnienie dotyczy ostatnich siedmiu strategii.

#### 4. Użycie strategii komunikacyjnych przez uczących się w grupie badawczej

Badanie, którego wyniki posłużyły do analizy trudności i ograniczeń praktycznego włączania strategii komunikacyjnych do procesu nauczania i uczenia się języka, przeprowadzono zgodnie z metodologią badania w działaniu (ang. *action research*) w grupie uczących się języka francuskiego, których poziom zaawansowania językowego według skali *ESOKJ* wynosił A2. Jednym z celów badania było zweryfikowanie, na ile udział w pracy projektowej ma wpływ na świadomy wybór i stosowanie strategii komunikacyjnych. Istotne z metodologicznego punktu widzenia były niski poziom zaawansowania uczniów i uzyskanie odpowiedzi na pytanie o możliwości rozwoju umiejętności stosowania strategii właściwie już od poziomu początkującego, a także wpływ użycia tych strategii na rozwój kompetencji dyskursywnej uczących się.

W wyniku analizy zebranych danych empirycznych (nagrania wideo), można stwierdzić, że nauczanie oraz uczenie się strategii komunikacyjnych możliwe jest od wczesnych poziomów zaawansowania językowego. Wraz z czasem (badanie trwało osiem miesięcy)<sup>6</sup> uczący się częściej, chętniej i skuteczniej używają wybranych strategii komunikacyjnych, coraz częściej ograniczając uniki komunikacyjne (zaniechanie tematu, porzucenie oraz redukcję tematu). Początkowe reakcje grupy śmiechem na zachowanie komunikacyjne polegające na zapożyczeniu z języka angielskiego zostają szybko zastąpione naturalną reakcją w postaci interakcji werbalnej w języku francuskim. Dzięki stosowanym strategiom uczniowie mogą aktywnie uczestniczyć w realizowanym projekcie oraz brać udział w konstruowaniu dyskursu w języku francuskim. Z analizy wynika, że uczniowie biorący udział w badaniu używają zapożyczeń z języka angielskiego i języka polskiego, strategii gestu, zaprzeczenia oraz wyrażen pozwalających zyskać na czasie.

Repertuar strategii ryzyka komunikacyjnego w przypadku omawianej grupy uczących się poszerza się wraz z udziałem w kolejnych projektach, lecz ostatecznie nie przekracza czterech typów u każdego ucznia. Można przypuszczać, że taka liczba okazuje się dla uczestników badania wystarczająca, aby przekazywać i negocjować znaczenia w danej grupie, co da się zaobserwować na nagraniach. Można także przypuszczać, że poziom językowy uczniów nie sprzyja lub stanowi poważne utrudnienie w użyciu strategii wymagających większej wiedzy językowej i większego wysiłku intelektualnego (np. parafraza, opis). O ile wskaźnik ilościowy nie dowodzi braku skuteczności w dążeniu do wzajemnego zrozumienia się oraz realizacji indywidualnych potrzeb każdego ucznia (wskaźnik jakościowy), o tyle jednak może leżeć on u podstaw założenia dotyczącego realnych trudności we włączaniu innych typów strategii do praktyki komunikacyjnej na poziomie

---

<sup>6</sup> Podczas opisywanego badania wykonano 13 nagrań wideo. Do nagrania wybrano fazę realizacyjną pracy projektowej, jako tę w której najwięcej jest okazji do negocjacji treści i procedury wspólnego postępowania.

A2. Mowa tu o zależnościach pomiędzy znajomością języka a przetwarzaniem informacji w tym języku.

Poniżej prezentujemy przykłady strategii stosowanych w grupie uczniów uczestniczących w badaniu w działaniu.

Przykład 1. (Nagranie nr 4, wiersze transkrypcji 71-73)<sup>7</sup>

Transkrypcja interakcji w języku francuskim <sup>8</sup>	Tłumaczenie interakcji na język polski
PD. si dans la poster il y a beaucoup de de photos(.) beaucoup les inscriptions le poster n'est pas(.) n'est pas visuel (.) n'est pas clair (.) il should (.) être facile(.)seulement le logo (.) et c'est tout	PD. jeśli na plakacie jest dużo zdjęć(.) dużo napisów plakat nie jest(.) nie jest wizualny(.) nie jest jasny(.) on should (.) być łatwy(.) tylko logo(.) i wszystko

W cytowanym przykładzie uczeń używa zapożyczenia z języka angielskiego. Dzięki zastosowanej strategii wypowiedź może być płynna, a znaczenie przekazane. Strategia ta okazuje się skuteczna, ponieważ rozmówcy znają język, z którego dokonano zapożyczenia.

Przykład 2. (Nagranie nr 9, wiersze transkrypcji 355-356)

Transkrypcja interakcji w języku francuskim	Tłumaczenie interakcji na język polski
KR. il faut coller' coller ce ce ce <i>napis</i> PM. je propose ici (przesuwa napis na plakacie)	KR. trzeba przykleić' przykleić ten ten ten <i>napis</i> ' PM. proponuję tutaj (przesuwa napis na plakacie)

W powyższym przykładzie uczeń stosuje zapożyczenie z języka ojczystego. I tym razem strategia jest skuteczna, ponieważ dla wszystkich rozmówców język polski jest językiem ojczystym. Istotny może wydawać się fakt, iż ostatnie słowo wypowiedzi ucznia KR nie pociąga za sobą automatycznie przełączenia kodu u kolejnego mówiącego (ang. *code switching*). Fakt ten świadczyć może o wykazywaniu kontroli przez uczniów i ich dążeniu do komunikowania się w języku francuskim.

Przykład 3. (Nagranie nr 11, wiersze transkrypcji 115-118)

Transkrypcja interakcji w języku francuskim	Tłumaczenie interakcji na język polski
AK. oke(.) je pense Fra: je pense France et:::je pense [heu (2.0) KP. [yeah AK. personne qui est heu plus populaire KP. oui	AK. oke(.) myślę Fra: myślę Francja i:::myślę [heu (2.0) KP. [yeah AK. osoba która jest y bardziej popularna KP. Tak

<sup>7</sup> Przykłady zaczerpnięto z transkrypcji korpusu wideo zawartej w rozprawie doktorskiej Pięzik (2011).

<sup>8</sup> Ważniejsze symbole transkrypcyjne: (.) mikropauza, (2.0) pauza w sekundach, : przedłużenie dźwięku (liczba kropek zależna od skali przedłużenia), ' wznosząca się linia intonacyjna, = rozpoczęcie kolejnej wypowiedzi bez pauzy, >nie nie nie< wypowiedź szybsza od pozostałych, *tak* wypowiedź w języku polskim, (pour que) niepewne odczytanie słowa, [ początek realizowanych jednocześnie wypowiedzi.

Cytowany fragment jest przykładem strategii zyskania na czasie. Uczeń AK spontanicznie włączył się do wspólnej wymiany, lecz wyraźnie widoczne są odczuwane przez niego deficyty i pojawia się tzw. głośne myślenie. Chcąc pozostać przy głosie, przedłuża sylaby i używa charakterystycznego „yyy”, dzięki czemu zyskuje na czasie, aby wyrazić zamierzone znaczenie.

Przykład 4. (Nagranie nr 11, wiersze transkrypcji 32-33)

Transkrypcja interakcji w języku francuskim	Tłumaczenie interakcji na język polski
AK. et c'est (.) heu c'est heu prochain pour notre coeur (wskazuje na serce i uśmiech się)	AK. i to jest (.) y to jest bliskie naszemu sercu (wskazuje na serce i uśmiecha się)

W powyższym fragmencie uczeń używa strategii gestu. Strategia ta nie tylko pomaga przekazać znaczenie, ale również ułatwia rozmówcom jego właściwą interpretację. Jest to rodzaj zachowania opartego na wizualizacji, która wspiera proces zapamiętywania. Ponadto, w cytowanym fragmencie da się zauważyć zachowania komunikacyjne, polegające na przejmowaniu głosu pomimo tego, iż wypowiedź jest jeszcze niegotowa. Są to tzw. przed-starty (ang. *pre-starts*), np. „et c'est(.)heu c'est heu”, które dodatkowo pozwalają mówiącemu zyskać czas potrzebny do zbudowania wypowiedzi.

Przykład 5. (Nagranie nr 3, wiersze transkrypcji 47-50)

Transkrypcja interakcji w języku francuskim	Tłumaczenie interakcji na język polski
DC. je suis je suis d'accord avec Kasia(.) je pense que la idée(.) heu créer le site des stars est(.) zła	DC. zgadzam zgadzam się z Kasią(.) myślę że po- mysł(.) y stworzenia strony z gwiazdami jest (.) zły
KP. n'est pas bonne=	KP. nie jest dobry=
DC. =n'est pas bonne	DC. =nie jest dobry

W powyższym fragmencie uczący się używają strategii zapożyczenia z języka ojczystego oraz stosują zaprzeczenie, które pozwala im wyrazić znaczenie mimo braków w słownictwie. Jest to przykład, w którym ujawnia się wzajemna pomoc językowa i współpraca nad konstruowanym dyskursem oraz wykonywanym zadaniem. Warto zauważyć, że uczeń KR także nie pamięta w danym momencie słowa „mauvais” (zły), lecz chcąc jednak wesprzeć rozmówcę i budowany dyskurs w języku francuskim, korzysta z zaprzeczenia.

Z cytowanych przykładów wynika, iż strategie komunikacyjne używane przez uczestników badania, których poziom zaawansowania językowego sytuuje się na poziomie A2, opierają się w znacznej mierze na wyszukiwaniu, następnie wydobywaniu z pamięci odpowiednika brakującego słowa w innych językach niż język, w którym odbywa się rozmowa. Uczeń przeszukuje pamięć, odnosząc się do języków, w których ma dużo większe doświadczenie komunikacyjne i które, jak



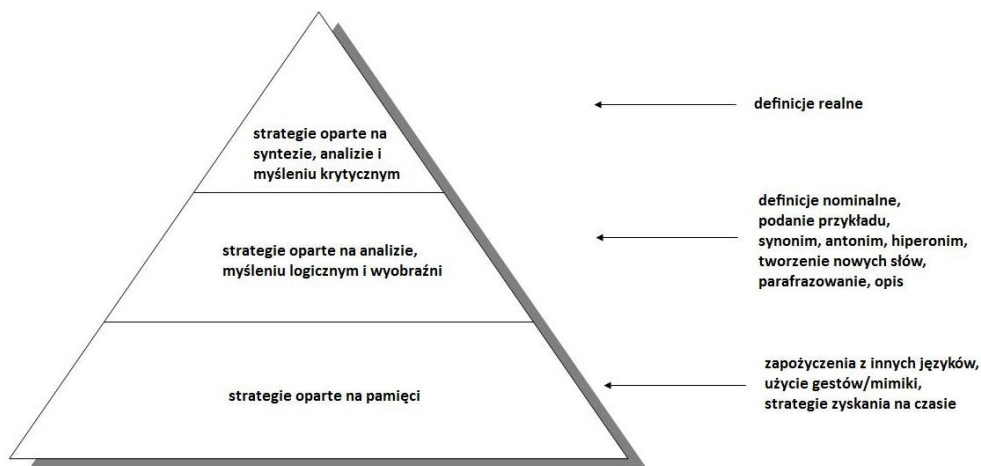
okazuje się na podstawie cytowanych przykładów, stanowią dla niego bezpieczną alternatywę. Strategie zapożyczenia z języka polskiego i angielskiego angażują jednak przede wszystkim pamięć. Należy również zauważyć, że strategia użycia wyrażeń pozwalających zyskać na czasie, używana w grupie badawczej, opiera się także na odwoływaniu się pamięci. Uczeń za pomocą przedłużania sylab, powtórzeń, zawieszania głosu lub mało eleganckiego „yyyy” zyskuje czas na przypomnienie sobie tych środków językowych, które pozwolą mu na przekazanie znaczenia. Trudno również wykluczyć rolę pamięci przy używaniu strategii gestu. I w tym wypadku wiąże się ona z przypominaniem sobie „realnych/fizycznych kształtów” danego zbioru desygnatów zastępujących formę werbalną. W bardziej wyszukanych przypadkach poza pamięcią zaangażowana może być dodatkowo wyobraźnia, budująca „zastępcze obrazy” brakujących znaków językowych. Sytuacja wygląda podobnie podczas stosowania zaprzeczeń, opartych na pracy pamięci i jej funkcji wydobywania i odtwarzania. Dodatkowa trudność w tym jednak wypadku może polegać na uchwyceniu właściwego, tj. ani zbyt szerokiego, ani zbyt wąskiego, zakresu znaczeniowego zastępowanego słowa, co może wskazywać na trafną lub nietrafną analizę. Podobne operacje dotyczą także synonimów i hiperonimów, których skuteczne użycie wiąże się z uchwyceniem właściwej sieci zależności semantycznych między poszczególnymi kategoriami.

## 5. Typologia strategii komunikacyjnych a funkcje intelektualne

Przeprowadzona analiza wszystkich użytych w omawianej grupie badawczej strategii komunikacyjnych, uwzględniająca intensywność przetwarzania informacji, pozwala stwierdzić, iż wszystkie one angażują przede wszystkim pamięć ucznia, a więc podstawową funkcję intelektualną, na której opierają się funkcje wyższe, takie jak na przykład transfer wiedzy z jednej dziedziny do drugiej, analiza, synteza czy też myślenie krytyczne (por. Bloom, 1969). W zebranych materiale empirycznym nie odnaleziono przykładów strategii, które wymagają od ucznia bardziej aktywnego przetwarzania informacji. Mamy tutaj na myśli m.in. strategię parafrazowania, opisu, podawania przykładów czy definiowania. W tych wypadkach uczeń zmuszony jest nie tylko przywołać z pamięci dostępne środki alternatywne, ale także budować logiczne zdania. Dzięki takiej procedurze wiedza deklaratywna ucznia staje się wiedzą proceduralną, a zbudowany opis utrwała poznane wcześniej struktury zastosowane w nowej sytuacji komunikacyjnej (zob. np. Szymankiewicz, 2011, s. 66). Użycie zaś strategii opartej na budowaniu definicji (mowa o definicjach realnych) wymaga od ucznia umiejętności opisu, ale także selekcji i kategoryzacji. Po rozpoznaniu kategorii, do której należy dane słowo, uczeń znajduje jego różnicę gatunkową. Taka operacja intelektualna pozwala na przekazanie znaczenia bez konieczności upewniania się i dalszego negocjowania

znaczenia na poziomie języka. Definiując na przykład słowo „dąb”, uczeń podaje, iż jest to drzewo (rodzaj bliższy, łac. *genus proximum*), a następnie znajduje jego różnicę gatunkową (łac. *differentia specifica*), czyli to, co różni dąb od innych drzew i pozwala dębowi być dębem, a nie klonem (jego owocami są żołądziejki). Uczący się wytłumacza w ten sposób istotę definiowanej kategorii, co wiąże się z procesem analizy i syntezy, lecz również krytycznego myślenia, które w tym wypadku polega na odrzucaniu tych kategorii innych drzew, które nie spełniają wymaganej różnicy gatunkowej. Postępując się strategią definicji realnej, uczeń pozbawiony jest dowolności skojarzeń – jego myślenie musi przebiegać po ściśle wyznaczonych torach, co może mieć istotny wpływ na rozumienie rzeczywistości oraz zależności między poszczególnymi kategoriami oraz kategoriami a ich desygnatami. W przypadku definicji nominalnych, polegających na podaniu przybliżonego znaczenia bez określenia różnicy gatunkowej (np. przyrząd do krojenia zamiast słowa nóż), strategii przykładu, parafrazowania, opisu czy też tworzenia nowych słów, użytkownik języka posiada większą swobodę interpretacyjną, a jego myślenie może cechować mniejszy rygor. Nie oznacza to jednak, iż przy użyciu tych strategii uczeń nie ma możliwości pogłębiania swojej kompetencji semantycznej, rozumienia świata poprzez nazywanie jego obiektów oraz iż podczas użycia tych strategii nie dokonuje się proces uczenia się języka. Można nawet założyć, odwołując się do badań psychologii poznawczej (np. Maruszewski, 2001), iż ujawniające się emocje (rygorystyczna logika raczej je wyklucza) mogą nawet wspierać uczenie się i wzmacniać ślad pamięciowy.

W oparciu o przeprowadzoną powyżej analizę proponujemy schemat uwzględniający poszczególne funkcje intelektualne, ujawniające się podczas udziału ucznia w komunikacji obcojęzycznej, który został zaprezentowany na rysunku 1. Proponowany schemat, oparty na analizie zainspirowanej naukami kognitywnymi, wiąże się z holistycznym spojrzeniem na człowieka, w tym na jego uczenie się. Ukazuje on, iż praktyczne włączanie poszczególnych strategii komunikacyjnych opiera się na porządku linearnym, tj. przebiega od strategii opartych na funkcjach podstawowych (pamięć) do strategii wymagających aktywności funkcji wyższych (synteza, krytyczne myślenie) i tym samym pojawiających się w rozwoju ontogenetycznym człowieka na kolejnych etapach jego życia (por. np. Piaget, 1969). Z przeprowadzonej analizy wynikać także może, iż istnieją dość silne zależności między włączaniem strategii komunikacyjnych opartych na logicznym myśleniu, analizie, czy syntezie a poziomem zaawansowania językowego uczących się. Z tego też względu w badanej grupie strategie oparte na wyższych funkcjach intelektualnych nie pojawiają się. Twierdzimy jednak, że wszystkie funkcje mogą mieć pozytywny wpływ na jakość i skuteczność osiągniętej kompetencji komunikacyjnej, zaś proponowana przez nas typologia strategii komunikacyjnych nie oznacza w żadnej mierze jednostronnej emfazy, tj. faworyzowania jednych funkcji intelektualnych kosztem drugih.



Rysunek 1. Typologia strategii komunikacyjnych uwzględniająca udział funkcji poznawczych (opracowanie własne)

## 6. Zagrożenia związane z nauczaniem/uczeniem się strategii komunikacyjnych

Praktyczne włączanie strategii komunikacyjnych do praktyki komunikacyjnej w języku obcym, poza usprawnianiem wypowiedzi i osiąganiem samodzielności komunikacyjnej, może jednak także wiązać się z pewnymi niebezpieczeństwami. Z praktyki dydaktycznej autorki wynika, że mniej ambitne osoby mogą zadawać się tym, iż radzą sobie z przekazywaniem znaczeń i tym samym zaprzestawać nauki słownictwa i reguł gramatycznych. Przeświadczenie o tym, że strategie są „złotym środkiem” na sprawny przekaz informacji może zatem utwierdzać osoby uczące się w przekonaniu, iż poziom biegłości, który osiągnęły może być wystarczający oraz że nie ma potrzeby poświęcać zbyt wiele czasu na uczenie się nowych słów i poznawanie nowych konstrukcji gramatycznych.

Ponadto, częste posługiwanie się strategiami zamiast użycia właściwych w danej sytuacji i dla danej intencji środków językowych może powodować „komunikację pozorną”, czyli taką, w której rozmówcy zadawają się przekazaniem i odbiorem ogólnej treści, zamiast dążenia do precyzyjnych uściśleń sprzyjających zrozumieniu. Dodatkowo, zbyt częste opieranie się na strategiach wyklucza także bogactwo konotacji, które buduje kompetencję semantyczną składającą się na kompetencję językową. Można zatem powiedzieć, że precyzja wypowiedzi, w której stosuje się często strategie komunikacyjne jest dość uboga, a przekazywane znaczenia nie wyrażają istotnych często niuansów (por. także Manchón, 2000). Pomimo faktu, że użycie strategii komunikacyjnych stanowi zjawisko naturalne, gdyż są one stosowane na co dzień przez rodzimych użytkowników języka w sytuacji np. zapominania, czy też sytuacji, kiedy „mają coś na końcu języka”, to z całą

pewnością warto przestrzegać mniej świadomych lub „praktycznych” uczniów przed ewentualnymi ograniczeniami, z którymi mogą zetknąć się, wybierając strategie zamiast nauki się leksyki i gramatyki. Wydaje się zatem istotne, aby podczas organizowanych treningów strategicznych, zwiększających wiedzę uczących się o języku i komunikacji (a tym samym świadomość metajęzykową), podnosić także ich świadomość co do możliwych negatywnych aspektów wynikających ze zbyt częstego odwoływania się do strategii komunikacyjnych w rozmowie.

## 7. Wnioski końcowe

Przedstawiona w artykule analiza, oparta na wynikach badania w działaniu przeprowadzonego w grupie na poziomie A2, ukazuje, iż dzięki włączeniu strategii komunikacyjnych do praktyki dydaktycznej, możliwe jest, aby uczący się – począwszy od niskich poziomów zaawansowania językowego – budowali obcojęzyczny dyskurs nacechowany autentycznością, zbliżając tym samym uczenie się w klasie do komunikacji, w której każdy samodzielnie wyraża i interpretuje znaczenia. Z badania wynika, że użycie strategii komunikacyjnych wspiera rozwój kompetencji dyskursywnej uczniów (wypowiedzi cechują się logiką, pojawiają się wraz z czasem w większości bez przerw komunikacyjnych) oraz że używanie strategii komunikacyjnych zdeterminowane jest poziomem opanowania języka. Z badania wynika także, iż istnieje bezpośrednia zależność pomiędzy poziomem zaawansowania językowego a rodzajem używanych strategii, co autorzy podręczników oraz nauczyciele wdrażający trening strategiczny powinni wziąć pod uwagę i co z pewnością powinno być potwierdzone w badaniach replikacyjnych. Zauważyć należy ponadto, iż czynnik kognitywny, związany z przetwarzaniem informacji w danym języku, nie jest jedynym czynnikiem decydującym o wyborze i użyciu strategii. Uwarunkowania psychologiczne, takie jak osobowość czy motywacja, i kulturowe mogą także odgrywać ważną rolę w tym typie zachowań komunikacyjnych. Z tego też względu być może istnieje także konieczność przeprowadzenia bardziej obszernych badań nad strategiami, które uwzględniłyby (i scaliłyby?) podejście interakcyjne, obecne w dotychczasowych badaniach nad strategiami, z podejściem o charakterze psychologicznym czy psycholingwistycznym. Temat wydaje się wciąż otwarty.

## Bibliografia

- Bloom, B. S. (1969). *Taxonomie des objectifs pédagogiques. Le domaine cognitive*. Montréal: Éducation Nouvelle.
- Canale, M. (1983). From communicative competence to communicative language pedagogy. W: J. C. Richards, R. W. Schmidt (red.), *Language and communication* (s. 2-27). London – New York: Longman.
- Canale, M., Swain, M. (1980). Theoretical bases of communicative approaches to second language teaching and testing. *Applied Linguistics*, 1, 1-47.
- Corder, S. P. (1983). Strategies in communication. W: C. Faerch, G. Kasper (red.), *Strategies in interlanguage communication* (s. 15-19). London – New York: Longman.
- Drożdźiał-Szelest, K. (2004). Strategie uczenia się języka obcego: badania a rzeczywistość edukacyjna. W: M. Pawlak (red.), *Autonomia w nauce języka obcego* (s. 31-43). Poznań – Kalisz: Wydział Pedagogiczno-Artystyczny UAM w Kaliszu.
- Drożdźiał-Szelest, K. (2008). Trening strategiczny na lekcji języka obcego – mit czy rzeczywistość? W: M. Pawlak (red.), *Autonomia w nauce języka obcego – co osiągnęliśmy, dokąd zmierzamy* (s. 405-417). Poznań – Kalisz – Konin: Wydział Pedagogiczno-Artystyczny UAM w Kaliszu.
- Faerch, C., Kasper, G. (red.). (1983). *Strategies in interlanguage communication*, London – New York: Longman.
- Little, D. (1998). La compétence stratégique examinée par rapport à la maîtrise stratégique du processus d'apprentissage des langues. *Le Français dans le Monde, nr spéc.*, 156-187.
- Manchón, R. M. (2000). Fostering the autonomous use of communication strategies in the foreign language classroom. *Links & Letters*, 7, 13-27. (<http://www.raco.cat/index.php/linksletters/article/viewFile/22707/22545>).
- Maruszewski, T. (2001). *Psychologia poznania. Sposoby rozumienia siebie i świata*. Gdańsk: Gdańskie Wydawnictwo Psychologiczne.
- Michońska-Stadnik, A. (1996). *Strategie uczenia się i autonomia uczenia w warunkach szkolnych*. Wrocław: Wydawnictwo Uniwersytetu Wrocławskiego.
- O'Malley, J. M., Chamot, A. (1990). *Learning strategies in second language acquisition*. New York: Cambridge University Press.
- Oxford, R. (1990). *Language strategies in second language acquisition*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Piaget, J. (1969). *Psychologie et pédagogie*, Paris: Denoël.
- Piegiż, W. (2011). *Interakcje negocjacyjne w pracy projektowej licealistów – na przykładzie języka francuskiego jako obcego* (nieopublikowana rozprawa doktorska). Uniwersytet im. Adama Mickiewicza w Poznaniu.
- Rada Europy. (2003) *Europejski system opisu kształcenia językowego: Uczenie się, nauczanie, ocenianie*. Warszawa: Wydawnictwa CODN.

- Szymankiewicz, K. (2011). Strategie uczenia się słownictwa i gramatyki języka obcego. *Języki Obce w Szkole*, 4, 66-68.
- Tarone, E. (1980). Communication strategies, foreign talk, and repair in interlanguage. *Language Learning*, 30, 417-431.