

Agnieszka Nowicka

*Instytut Lingwistyki Stosowanej
UAM Poznań*

UCZENIE DZIAŁAŃ KOMUNIKACYJNYCH POPRCZEZ BEZPOŚREDNIĄ INSTRUKCJĘ

STRESZCZENIE

The article focuses on teaching and learning conversational actions in English as a FL in direct instruction based on the guided discovery observation of discourse models such as transcribed video discussions and conversations. The aim of the task is to develop students' communicative awareness, which in turn allows them to find in discourse those communicative actions which suit their communicative style and contribute to the development of their personal communicative competence. Discourse observation tasks are accompanied by project tasks such as classroom role plays and discussions and interviews with a foreigner in which students are expected to produce the observed communicative actions. The paper is based on a case study of one student's performance in the selected two types of tasks, discourse observation tasks and an interview with a foreigner.

1. Wstęp

Celem referatu jest omówienie skuteczności uczenia działań komunikacyjnych poprzez instrukcję bezpośrednią. Badanie zostało przeprowadzone wśród studentów lingwistyki stosowanej i trwało 2 lata. Niniejszy tekst opiera się na przykładowej analizie przypadku i koncentruje na porównaniu wyników jednej studentki w wybranych zadaniach. Wykonujący badanie jest także osobą uczącą. Poddane dyskusji są kryteria oceny efektywności rozwijania kompetencji komunikacyjnej w omawianych zadaniach. W obserwacji zadań posługuję się analizą konwersacyjną. Interakcje transkrybowane są przy użyciu programu *Transana* (Woods i Fassnacht 2007).

Zadanie studentów polegało na obserwacji modeli dyskursywnych, tj. konwersacji wraz z ich transkrypcją, oraz szczegółowym omawianiu razem z uczącym funkcji zaobserwowanych działań w określonym kontekście komunikacyjnym. Zadaniom obserwacji dyskursu towarzyszyły zadania komunikacyjne oraz zadania o charakterze projektowym, w których uczący się uczestniczyli w komunikacji pozaszkolnej w języku angielskim, a w obu typach zadań mieli oni wykorzystywać zaobserwowane strategie. Ten typ zadania ma służyć rozwijaniu świadomości komunikacyjnej, która pozwala na samodzielne wyszukiwanie odpowiednich dla siebie strategii w dyskursie, a więc docelowo ma służyć rozwijaniu osobistej kompetencji komunikacyjnej studentów.

Głównym pytaniem badawczym jest, czy zauważone strategie stają się częścią świadomości komunikacyjnej osoby uczącej się oraz czy komunikując się w języku obcym tworzy ona działania podobne do zaobserwowanych. Na ile więc zaobserwowane działania przekładają się na umiejętności interakcyjne studentki?

- 1) Jakie działania komunikacyjne ucząca się zauważa w dyskursie i jak je rozumie?
- 2) Które z zauważonych działań stosuje w komunikacji i w jaki sposób? W stosowaniu jakich działań komunikacyjnych jest płynna?

2. Świadome uczenie się a kompetencja komunikacyjna

Uczenie się świadome charakteryzuje obecność strategii uczenia się, podczas gdy uczenie się nieświadome polega na nieselektywnym i pasywnym gromadzeniu informacji nt. współwystępowania cech oraz wydarzeń w danym otoczeniu. Uczenie się nieświadome definiuje się także jako uczenie się bez świadomości tego, czego się uczymy. Kiedy uczących się zachęca się, żeby odkryli zasady samodzielnie analizując przykłady w tekście, wtedy mówimy o uczeniu się indukcyjnym i bezpośrednim. Kiedy na przykład dzieci nabywają kompetencję w języku ojczystym, mówimy o uczeniu się indukcyjnym i nieświadomym. Istnieje bardzo niewiele dowodów z badań, które świadczyłyby o uczeniu się bez świadomości. Badania te zazwyczaj są niedoskonałe pod względem metodologicznym i teoretycznym (DeKeyser 2003: 317).

Zdaniem Ellisa (2004), świadoma wiedza jest wynikiem aktywności metajęzykowej. To, co dana osoba wie świadomie różni się od tego, do czego stosuje ową wiedzę. Należy także mieć na uwadze to, że istnieje różnica pomiędzy umiejętnością werbalizowania swojej wiedzy a samą wiedzą. Rzekome postępy danej osoby w obserwacji dyskursu mogą się wiązać ze wzrostem umiejętności w opisywaniu danych strategii i ich funkcji (2004: 228). Ellis definiuje świadomą wiedzę językową jako część pamięci deklaratywnej różniącą się od uczenia się, czyli sposobu, w jaki ta wiedza jest konstruowana oraz samego jej użycia. Ponadto teorie rozwijania umiejętności proponowane przez Andersona (1983, cyt. za Ellis 2004), zakładają, że wiedza dekla-

ratywna może rozwijać się w wiedzę proceduralną poprzez praktykę, jeśli przejdzie przez fazy uczenia się świadomego.

Przydatnym pojęciem łączącym świadomość i umiejętności wykorzystywane w konkretnych interakcjach jest *wrażliwość językowo-komunikacyjna*, a zwłaszcza ta jej część odpowiedzialna za obserwację regularności językowych i komunikacyjnych, a następnie ich kontrolowane użycie w dyskursie (Wilczyńska 2002: 333). Pojęcie to obok świadomości, wiedzy na temat działań komunikacyjnych zawiera także element wykonawczy, choć niekoniecznie obserwowalny jedynie na poziomie dyskursu.

Większość badań nauczania bezpośredniego dotyczy uczenia gramatyki języka obcego. Nadal jednak mało wiadomo jest na temat wpływu bezpośredniego nauczania pragmatyki języka obcego, kiedy obiektem uczenia się staje się dyskurs. Zgodnie z uwagami Schmidta (1990, 1993, za Kasper i Rose 2002: 261), sama ekspozycja na język nie jest wystarczająca, aby rozwinąć kompetencję komunikacyjną, ponieważ funkcje pragmatyczne oraz inne ważne czynniki kontekstowe nie są dość widoczne dla uczących się i mogą pozostać niezauważone przez długi czas, pomimo długotrwałego kontaktu z językiem. Poza tym Schmidt zauważa, że rozwój pragmatyki w pierwszym języku jest także wspomagany poprzez szereg zabiegów, podejmowanych przez opiekunów, żeby nauczyć dzieci praktyk komunikacyjnych. Tak więc, i w tym przypadku, uczenie się pragmatyki nie polega na samym wystawianiu się na oddziaływanie języka czy dyskursu. Dorosli z kolei otrzymują raczej mały oddźwięk i często brakuje im istotnych danych językowych, żeby rozwinąć biegłość pragmatyczną w języku obcym bez świadomego uczenia się. Osoby dorosłe uczące się języka mają jednak przewagę nad dziećmi w tym sensie, że opierają się na własnej, już istniejącej wiedzy pragmatycznej w języku ojczystym. Chociaż niejednokrotnie złożoność pragmatyczna i socjokulturowa pewnych kategorii i towarzyszących im form językowych może być dość duża i odbiegać od form istniejących w języku ojczystym (Kasper i Rose 2002: 21-22).

Badania Bardovi-Harlig (1999, 2001) wskazują, że osoby, które nie otrzymały bezpośredniej instrukcji i nie uczyły się pragmatyki świadomie różnią się znacząco od rodzimych użytkowników języka obcego jeśli chodzi o pragmatykę w komunikacji. Odnośnie hipotezy zauważania Schmidta (1990), istotne cechy danych językowych muszą być zauważane; ponadto uwagę należy nakierowywać na określone obiekty uczenia się, a nie ogólnie. Ponadto, żeby nauczyć się pragmatyki języka należy zwracać uwagę zarówno na językową formę wypowiedzi, jak i na istotne cechy społeczne i kontekstowe, z którymi są one związane. Oprócz tego, Schmidt rozróżnia *zauważanie* od *rozumienia*. Zauważenie to rejestracja pewnego wydarzenia, podczas gdy rozumienie polega na rozpoznaniu pewnej zasady ogólnej lub wzorca, czyli rozumienie odbywa się na głębszym poziomie abstrakcji i jest związane ze znaczeniem semantycznym, składniowym i komunikacyjnym.

Jeśli chodzi o kolejność uczenia się działań pragmatycznych, to zdaniem Kasper i Rose (2002: 132), podsumowujących wyniki ostatnich badań, uczący się polegają najpierw na używaniu wyrażen utartych i rutynowych i nieprzeanalizowanych, a dopiero potem tworzą bardziej przeanalizowane i twórcze działania. Tak więc, na podstawie jakości dyskursu osoby uczące się można stwierdzić, w jakim stopniu jej działania są już używane płynnie, jako część kompetencji interakcyjnej.

3. Zadania obserwacji dyskursu

Zadanie obserwacji dyskursu w pierwszym roku badań polegało na obserwacji modeli dyskursywnych, tj. konwersacji wraz z ich transkrypcjami, oraz szczegółowym omawianiu razem z uczącymi się funkcji zaobserwowanych działań w określonym kontekście komunikacyjnym. Zadania miały formę stopniowo coraz bardziej złożonej siatki obserwacyjnej, składającej się z możliwych funkcji wypowiedzi w dialogu. Początkowo obserwowane funkcje były ogólnego typu: jak rozmówcy reagują na opowiadaną historię, w jaki sposób opowiadający stara się zainteresować słuchacza, jakich środków językowych używa. Później stawały się one bardziej szczegółowe: jakie są typowe otwarcia rozmów i następujące po nich reakcje, jak rozmówcy zamykają interakcje, włączając w to tzw. ang. *preclosings* czyli „przedzamknięcia” rozmowy. Studenci mieli wynajdywać w dialogu przykłady oraz próbować precyzować pewne funkcje określonych działań konwersacyjnych. Następnie, spisane uwagi uczących się były omawiane w trakcie zajęć z nauczającym i dodatkowo komentowane pisemnie przez nauczającego.

W pierwszym roku obserwacji podlegały głównie rozmowy i typowe dla nieformalnych rozmów działania konwersacyjne typu:

- bierne i aktywne sygnały słuchania „uhm”, okrzyki „wow”, „woah”;
- działania oceniające i emfaza;
- działania naprawcze;
- pytanie rozłączne (ang. *question tags*);
- znaczniki dyskursywne (ang. *discourse markers*) „you know”, „anyway”, „well”, „right”, „OK”, „I see”, „I mean”, „actually”, „right”, „right”
- utarte lub idiomatyczne wyrażenia: „at the end of the day”, „kicks and bruises”;
- wyrażenia łagodzące lub upośredniające wypowiedź (ang. *hedges*) dla działań niepreferowanych typu: odmowa, odrzucenie zaproszenia, niezgadanie się, krytyka. „sort of”, „kind of”, w tym tzw. wyrażenia pozwalające unikać konkretnych sformułowań (ang. *vague language*) typu: „are you angry or something?”, w tym także modalność wypowiedzi czyli czasowniki modalne i tryby warunkowe;

- wyrażenia typu „something”, „anything like that”, „like that”, „whatever”, „sort of”;
- struktury konwersacyjne typu: elipsa („sounds strange”, „got it?”) lub przenoszenie tematu na początek wypowiedzi (*topic fronting*), używane w celu podkreślenia „to that man and his music, I dedicated my life”, „that guy there, he’s just dropped the glass”; przenoszenie tematu na koniec wypowiedzi (*tails*), „that’s not actually very good is it that wine”;
- zróżnicowanie stylistyczne: użycie wyrażen bardziej formalnych lub kolokwialnych i popularnego slangu w realizacji powyższych działań (Carter i McCarthy 1997).

Szczególny nacisk był położony na efekty interakcyjne działań, czyli jak są one rozumiane przez rozmówców w danej interakcji (tzw. intersubiektywność). Dlatego też analizowane były pary przyległe (np. wstęp do zaproszenia – reakcja słuchacza, zaproszenie – przyjęcie lub odrzucenie zaproszenia) a nawet dłuższe jednostki dialogowe. Ponadto uczący się ćwiczyli zaobserwowane działania w rozmowach, dyskusjach i interakcjach opartych na odgrywaniu ról. Interakcje te były także obserwowane przez innych uczących się oraz omawiane w trakcie zajęć.

3.1. Co utrudnia uczącym się obserwację i uczenie się działań konwersacyjnych?

Obserwacje pewnych działań utrudniają ich wielofunkcyjność, tzn. mogą one spełniać różne funkcje w zależności od kontekstu lub pełnić ich kilka równocześnie w danej interakcji. Na przykład „actually”, czyli „właściwie”, może być znacznikiem dyskursywnym (najbardziej typowa funkcja), a więc może sygnalizować kończenie lub rozpoczynanie, lub zmianę tematu, ale może też funkcjonować jako działanie łagodzące odmowę lub krytykę, bądź też jako modyfikator używany w trakcie tłumaczenia jakiś zagadnień.

Obserwacje sygnałów utrudniają także czynniki indywidualne, tj. poglądy dotyczące samych działań, często traktowanych przez uczących się jako nietypowy obiekt uczenia się: np. zbyt trywialne, żeby się ich uczyć. Postrzeganie działań jako banalnych i znanych sprawia, że niektórzy uczący się nie uczą się ich świadomie, a ich wiedza na temat interakcyjnych funkcji tego typu działań pozostaje niska i co oczywiste mało świadoma. Przez to, że działania te opierają się na raczej prostych środkach językowych, często semantycznie „pustych”, takich jak „well” lub „huh?”, używanych jako kolokwialny zamiennik zdania rozłącznego, niektórzy uczący się nastawiają się na ich akwizycję pośrednią, a bezpośrednią instrukcję traktują jako niepotrzebną.

Tworzone przez nawet zaawansowanych uczących się działania konwersacyjne często różnią się od tych spotykanych w języku docelowym. Inna

jest ich dystrybucja, częstotliwość oraz pragmatyczna odpowiedniość. Choć osoby dorosłe uczą się w odniesieniu do już posiadanej wiedzy społeczno-pragmatycznej (Kasper i Rose 2002: 132), może to zarówno ułatwiać, jak i utrudniać uczenie się, dlatego że strategie w danym dyskursie w języku ojczystym mogą różnić się od tych w języku docelowym. Niejednokrotnie pojawia się rozbieżność stylistyczna w poszczególnych dyskursach w różnych językach.

Specyfika uczenia się dyskursu języka obcego u dorosłych polega przede wszystkim na rozwijaniu płynności komunikacyjnej. Jednak w przypadku omawianym w artykule, liczy się także specyfika nauczanego gatunku mownego. Ponieważ na przykład nie wszyscy studenci umieją dyskutować w języku ojczystym, w nauczaniu nie chodzi jedynie o rozwijanie płynności w użyciu znanych już w tym języku strategii, ale niejednokrotnie o uczenie się pewnych nowych specyficznych dla danego typu dyskursu działań.

4. Analiza obserwacji dyskursu

Osoba ucząca się, J zauważa znaczniki dyskursywne i inne działania komunikacyjne, ma jednak problem z bliższym określeniem ich funkcji w danym kontekście. J nie zauważa, na przykład, czy są one sygnałami mówiącego czy słuchacza. Poza tym, że wymienia pewne zauważone działania komunikacyjne, nie zawsze wiadomo, na ile rozumie znaczenie tych działań, ponieważ opis ich funkcji w danym kontekście komunikacyjnym bywa bardzo skąpy.

Na przykład J zauważa niektóre elipsy, oraz sygnały słuchacza „oh, oh is it, great” – określone jako wyrażenia emocjonalne. Ma problemy z zauważaniem niektórych elips, a czasami błędnie identyfikuje elipsy (np. „just take it back”. „she was a character”).

Przy obserwacji działań oceniających J posługuje się głównie wskazówkami treściowymi, tj. wypisuje najczęściej wszystkie wyrażenia z przymiotnikami, a z innych tego typu strategii, tzw. „pustych semantycznie”, ale znaczących w interakcji, zauważa „yeah”, „oh”. Oceny są dość łatwe do zauważenia, z uwagi na to, że często składają się z przymiotników i przysłówków. Trudniej jest jednak J określić sposób, rodzaj i miejsce ich użycia w interakcji.

W zadaniu obserwacji sygnałów w opowiadaniach na temat osoby, którą się zna, zauważa znaczniki dyskursywne (pojawiają się one jako działania osoby opowiadającej historię). Kategoryzuje działania oceniające słuchacza jako wyrażające rozumienie w rozmowie: „that sounds like an awesome time”, „neither have I”, „tell me about it Man”. Tak więc dłuższy komentarz J dotyczy jedynie ocen słuchacza w rozmowie, czyli działań w drugiej części pary przyległej.

Jeśli chodzi o kończenie rozmowy, J na przykład odnotowuje umiarkowanie się na spotkanie jako częstą formę kończenia rozmowy i zauważa

sygnały kończące rozmowę definitywnie typu „bye” czy „see you”, ale nie zauważa tzw. przed-zakończeń (ang. *preclosings*).

Podsumowując, obserwacje J najczęściej dotyczą pojedynczych działań bez specjalnego zwracania uwagi na kontekst dialogowy lub zatrzymują się w obrębie jednej pary przyległej, czyli w obrębie działania inicjującego (pierwsza część pary przyległej) typu pytanie, pozdrowienia oraz reakcja, taka jak na przykład odpowiedź na pozdrowienie (druga część pary przyległej).

5. Zadanie interakcyjne

W pierwszym roku trening interakcyjny polegał na rozwijaniu umiejętności prowadzenia rozmowy i wywiadu konwersacyjnego z obcokrajowcem. Należy zaznaczyć, że z założenia wywiad nie stał się typową rozmową, ponieważ w mniejszym lub większym stopniu uczestnicy wykazywali także orientację na zadanie i dyskurs instytucjonalny jednocześnie, czyli wywiad i związane z nim role.

J wydaje się przechodzić od zauważania do głębszego rozumienia działań. Jednak pojawiają się opory kulturowe w stosowaniu pewnych strategii. Postrzega je bowiem (są to dane z wywiadu z J), jako działania nie będące jeszcze częścią jej repertuaru, tzn. takie, które stara się stosować świadomie, ale nie czuje się w nich swobodnie. Wykazuje przy tym nastawienie na akwizycję, a świadome użycie tego typu działań uważa początkowo za niezręczne czy też sztuczne.

W pierwszym wywiadzie J z D, po pierwszym roku treningu, rozmowa koncentruje się na faktach oraz na opowiadaniu historii przez D. J tak ustawia interakcję, żeby nie istniała potrzeba głębszego negocjowania znaczeń. Stosuje ona najwięcej sygnałów w drugiej części pary przyległej, w reakcji na działania D. Użycie tych działań jest nierówne, czasami różne ich kombinacje są używane odpowiednio, a innym razem nie. Wzrasta swoboda ich użycia w miarę rozwoju interakcji, co może świadczyć o uczeniu się w interakcji. Co za tym idzie, w toku wywiadu, J rozbudowuje także wymiany interakcyjne, mniej zamyka tematy, bardziej je negocjuje.

Jeśli chodzi o działania w drugiej części pary przyległej, J stosuje reformułowanie i sygnały słuchacza. Są one dość zróżnicowane, lecz nie zawsze używa ich ona swobodnie. Sporadycznie J używa niemieckich sygnałów słuchania np. „nuh yuh”.

Frag. 1 [*mhm, oh really*]

- 1 D: eh::m there is two sorts of systems who: (.)
who're going through th-
- 2 those years
- 3 J: mhm
- 4 D: uh::m eh the first one is eh::m (.) if a (.) two
sets of school
- 5 (.)

- 6 J: mhm
 7 D: one the (.) °the° the first ehm a (.) the primary school (.) up until
 8 the age of eh:: (.) eleven
 9 (..)
 10 J: ((kiwa głową))
 → 11 D: up un- and and after that (.) the secondary school (..) ehm going to the
 12 age of sixteen (.) and the the other system is is ehm (..) there are three
 13 sets of schools
 14 J: oh:↑ (..) [really↑]
 15 D: [(so you see)]
 16 D: yeah (.) ehm (.) you start (of with) (.) you're (xxx) to nine

Często sygnały są używane w sposób nieodpowiedni, tak jak np. we frag. 1: „oh (..) really” użyte jest interakcyjnie w złym miejscu z nienaturalną pauzą po „oh”. Działanie to nie jest też dobrze skoordynowane z odpowiedzią D, ponieważ wypowiedzi D i J się nakładają. Pauza przed „really” jest zbyt długa i D interpretuje ją jako możliwe miejsce zmiany rozmówcy. Świadczą o tym nakładające się wypowiedzi w wersach 14 i 15. Dobrze użyty jest uniwersalny sygnał „mhm” linia 3 i 6 w reakcji na historię opowiadaną przez D oraz „uhu” w innym fragmencie:

- Frag. 2 [*oh really*]
- 1 D: than (xxx) can be the: (.) if eh: (.) when you (.) if you go to a (.)
 2 big school (.) with [lots of]
 → 3 J: [mhm:]
 4 D: kids in there (.) it can be (.) quite (.) quite scary for for the kids
 5 (out xxx)
 → 6 J: oh really↓
 7 D: yeah yeah [yeah]
 → 8 J: [I guess] (.) that's true
 9 (.)
 → 10 J: AND EH:: at the end of (.) secondary school there're
 11 D: °mhm°
 12 J: some exams (.) could you::↑ [tell us something]

We fragmencie 2, wers 6, można zaobserwować nieodpowiednie użycie „oh really” zamiast np. sygnału „right”. Następnie J kończy temat, wers 8, używając utartego wyrażenia „I guess it's true”, nie rozwija poprzedniego tematu i inicjuje nowy. W pierwszej części interakcji tak zazwyczaj wygląda wymiana dialogowa. J stosuje sygnał „oh” bez następujących po nim „sformułowań” (ang. *formulations*), co powoduje zamykanie tematu.

Frag. 3/11 [*it's fine really*]

- 1 D: (but in my primary) you didn't have to wear a uniform
- 2 J: mhm
- 3 D: °which is° which is (not xxxxx bad)
- 4 J: it's fine really
- 5 D: yeah
- 6 J: a::::nd eh::m (.) where there are (.) in your schools on (.) eh: forms
- 7 of pu:nishment

We fragmencie 3, J używa nieodpowiedniego sygnału: „it's fine really”, tzn. w odpowiedzi na historię opowiadaną przez D używa sygnału oceniającego, ale nieodpowiedniego, zamiast np. „that's great”. Przez to także D nie wie do końca, jak zareagować i temat się ponownie zamyka, także dlatego, że J inicjuje już nowy. D domyśla się znaczenia tego sygnału, ale prawdopodobnie ponieważ rozmawia z J po raz pierwszy, nie zna jej stylu komunikacyjnego na tyle, żeby się domyśleć znaczenia jej reakcji.

Frag. 4/12 [*oh no OK, yes not OK*]

- 1 D: when I first started school=
- 2 J: =oah
- 3 D: the first year (..) ehm (..) they they (were having) this thing called the slipper
- 4 J: oh:::=
- 5 D:(so that) they they hit children with the
- 7 J: [oh no:::]
- 8 D: [with the (shoe)]

Jednak pojawiają się także odpowiednio użyte sygnały typu „oh no:”, użyte emfaticznie w reakcji na opowieść D o stosowaniu kar cielesnych w szkołach we frag. 4, wers 7. Można też zaobserwować dobrze użyte „oh really” w różnych miejscach w dalszej części dialogu. Świadczy to o uczeniu się w interakcji, a przynajmniej pokazuje płynniejsze użycie sygnału w miarę jak interakcja się rozwija. Szczególnie we frag. 5 używa także rozwinięć po „oh”, dodając własne komentarze do historii opowiadaną przez D. Ogólnie jednak J nadużywa sygnału „oh”.

Frag. 5 [*yes*]

- 1 J: [(on)] or
- 2 D: [there's a] (GCSE)
- 3 J: oh
- 4 D: it's eh (..) (xxxx) genera::l (.) certificate (..) o::f secondary
- 5 education
- 6 J: ye:s
- 7 D: and the: the yh (.) did you ehm (.) is it (.) (xxxx) is a big one

8 J: mhm=
 9 D: =so ehm (.) did you (.) (nine subjects) I think
 10 (eight or nine subjects)
 J: mhm

Frag. 6 [yes aktywne i reformulowanie]

→ 1 J: yes
 2 D: you're below below [below below the]
 → 3 J: [(xxxxx)]or the retake
 4 D: yeah yeah or m:y for GCSEs you- (.) you don't you
 5 don't (generally) retake them
 6 (.)

We fragmencie 5, wers 6, J używa aktywnego sygnału słuchania „yes”, ale bez dalszej aktywności, czyli rozpoczęcia wypowiedzi. Świadczyć to może też o problemach J z zabraniem głosu. Jednak w dalszej części dialogu, we fragmencie 6, wers 1, używa „yes” i zabiera głos oraz dodaje reformulowanie, w linii 3, które uwidacznia jej rozumienie i pomaga w interakcji, dlatego że D i J mogą w tym momencie zastosować działanie naprawcze, negocjować znaczenie i lepiej się zrozumieć.

Ogólnie jednak widoczny jest w dialogu efekt ucinania tematów i trudności z płynnym ich negocjowaniem, przez co stopień intersubiektywności, wzajemnego zrozumienia wydaje się być dość niski. W późniejszej części interakcji, w drugiej części pary przyległej pojawiają się interaktywne dopowiedzenia i lepsze jest użycie sygnałów dialogowych. Ogólnie w działaniach w pierwszej części pary przyległej brakuje sygnałów sterujących dialogiem czy znaczników dyskursywnych, potęguje to efekt bezpośredniości czy dosłowności wypowiedzi.

We fragmencie 7, J proponuje temat w sposób interakcyjny używając sformułowania „and maybe” w pierwszej części pary przyległej. Używa ona też znacznika dyskursywnego „for example”. J także dobrze wykorzystuje interakcyjny łącznik w formie pytania rozłącznego w jego najprostszej wersji, „isn't it”. Ogólnie jednak jej wypowiedzi nie są zbyt rozbudowane:

Frag. 7/18 [reformulowanie]

1 D: uh it depends on the: [actually]]
 → 2 J: [really]
 3 D: university yeah that's right xxxx xxxx
 → 4 J: I thought that is:: all::
 5 D: no: [no:]
 6 J: [the]
 7 D: I think a lot of them
 8 J: the same

J niekiedy rozbudowuje pierwszą część pary przyległej poprzez działania naprawcze, mające na celu negocjowanie rozumienia. Tak więc, we fragmencie 7 mówi „really”, wers 2, a następnie, wers 4, negocjuje dalej

„I thought it was all”. Reformuluje ona więc wypowiedź partnera, uwidaczniając swoje rozumienie jego wypowiedzi. Inicjuje to działanie naprawcze w pierwszej części pary przyległej w wypowiedzi D. W tym fragmencie dialogu można zaobserwować, że wzajemne zrozumienie jest bardziej negocjowane.

6. Podsumowanie

Udział J w wywiadzie jest raczej bierny i większość zaobserwowanych działań tworzy ona w drugiej części pary przyległej. J głównie słucha biernie opowiadanej historii D. Można więc zauważyć postęp w zakresie używania biernych sygnałów słuchania.

Nowe tematy zawsze rozpoczynają się w pierwszej części pary przyległej, jednak działania J w tej części pary nie są zbyt rozbudowane, np. brak jest kontynuacji, zakończenia i rozpoczęcie nowego tematu w jednej wypowiedzi, co jest bardziej złożonym działaniem argumentacyjnym i mediacyjnym (tzn. charakterystycznym dla osoby moderującej dyskusje), ale i pojawiającym się w rozmowie.

J lepiej sobie radzi z sygnałami w drugiej części pary przyległej, gdzie ich brak byłby bardziej znaczący niż w pierwszej części pary, ponieważ prawdopodobnie wywołałby szybciej reakcję słuchacza (ang. *significant absence*) i szybciej stałby się problemem w rozmowie. W pierwszej części pary przyległej, szczególnie w formacie tworzonym początkowo przez J, pierwsza część pary, typu zamykanie i otwieranie tematu, prośenie rozmówcę o opowiedzenie historii jest dla osoby przeprowadzającej wywiad stosunkowo łatwym działaniem.

Ogólnie J używa umiejętniej sygnałów w miarę rozwoju interakcji. Mniej tematów jest zamykanych, a więcej negocjowanych, intersubiektywność staje się głębsza. Po pierwszym roku treningu interakcyjnego, J używa jeszcze dość ograniczonego repertuaru środków interakcyjnych, ich użycie nie jest jeszcze płynne, a kompetencja w danym zakresie najwyższa.

Widać rozbieżność pomiędzy ilością zaobserwowanych działań a ich stosowaniem w dyskursie. Jednak najbardziej zauważane przez J działania słuchacza w formie pojedynczych sygnałów pokrywają się z repertuarem i użyciem stosowanych działań. Tak więc najłatwiej jest J zauważyć pojedyncze działania w kontekście dialogowym. Te działania, które udaje jej się najlepiej opisać, są przez nią także najlepiej rozumiane. Nadal jednak ma ona problemy z ich odpowiednim użyciem w rozmowie. Tak więc świadomość (czyli rozumienie pewnych aspektów dyskursu) rozwinięta na drodze obserwacji modeli dyskursywnych w kontekście klasowym jest warunkiem poprzedzającym ich odpowiednie użycie, ale nie gwarantuje, że osoba ucząca się odpowiednio ich użyje w interakcji. Potrzebne bowiem do tego jest dal-

sze świadome, a więc nastawione na uczenie się, uczestniczenie w interakcjach w języku obcym.

Bibliografia

- Anderson, J. 1983. *The architecture of cognition*. Cambridge, MA: Harvard University Press.
- Bardovi-Harlig, K. 1999. „Exploring the interlanguage of interlanguage pragmatics: A research agenda for acquisitional pragmatics”. *Language Learning* 49. 677-713.
- Bardovi-Harlig, K. 2001. „Empirical evidence of the need for instruction in pragmatics”, w: Kasper, G. i Rose, K. R. (red.). 2001. 13-32.
- Carter R. i McCarthy, M. 1997. *Exploring spoken English*. Cambridge: Cambridge University Press.
- DeKeyser R. 2003. „Implicit and explicit learning”, w: Doughty, C. J. i Long, M. H. (red.). 2003. 331-348.
- Doughty C. J. i Long, M. H. (red.). 2003. *The handbook of second language acquisition*. Oxford: Blackwell.
- Ellis R. 2004. „The definition and measurement of L2 explicit knowledge”. *Language Learning* 54. 227–275.
- Kasper, G. i Blum-Kulka, S. (red.). 1993. *Interlanguage pragmatics*. Oxford: Oxford University Press.
- Kasper, G. i Rose, K. R. 2002. *Pragmatic development in a second language*. Oxford: Blackwell.
- Schmidt, R. 1993. „Consciousness, learning and interlanguage pragmatics”, w: Kasper, G. i Blum-Kulka, S. (red.). 1993. 21-42.
- Schmidt, R. 1990. „The role of consciousness in second language learning”. *Applied Linguistics* 11. 129-158.
- Woods, D. i Fassnacht, C. 2007. Transana v2.20 <http://www.transana.org>. Madison, WI: The Board of Regents of the University of Wisconsin System.
- Wilczyńska W. (red.). 2002. *Autonomizacja w dydaktyce języków obcych. Doskonalenie się w komunikacji ustnej*. Poznań: Wydawnictwo Naukowe UAM.