

Agnieszka Nowicka

**Sygnaly dialogowe i działania argumentacyjne w dyskusjach osób uczących się
języka angielskiego.
Rozwijanie samodzielności komunikacyjnej poprzez negocjowanie**

SPIS TREŚCI

Spis treści	2
Wstęp	4
Rozdział 1	
1.1. Interakcje szkolne a zależność dydaktyczna i komunikacyjna osoby uczącej się języka obcego.....	12
1.2. Interaktywność dyskusji a jej instytucjonalność	19
1.3. Problem autentyczności komunikacji szkolnej.....	20
1.4. Społeczne modele interakcji szkolnej a rodzaj kontroli komunikacyjnej	24
1.5. Dyskusje szkolne.....	32
1.6. Interakcja w ujęciu analizy konwersacyjnej.....	41
1.7. Znaczenie werbalnych i para-werbalnych sygnałów dialogowych w rozwijaniu interaktywności i umiejętności tworzenia dyskusji przez studentów.....	46
1.8. Uczenie się w interakcji a rozwijanie samodzielności osób uczących się w dyskusjach argumentacyjnych.....	50
1.9. Sygnały dialogowe w argumentacjach opartych na konflikcie kognitywno-społecznym.....	56
1.10. Pytania badawcze.....	59
Rozdział 2	
2.0. Założenia i narzędzia badawcze etnometodologicznej analizy konwersacyjnej.....	61
2.1. Działanie komunikacyjne w interakcji twarzą-w-twarz	66
2.2. Sygnały dialogowe w interakcjach instytucjonalnych.....	72
2.3. Sygnały sterujące interakcją w ujęciu analizy konwersacyjnej.....	74
2.3.1. Sygnały słuchacza.....	77
2.3.2. Sygnały mówiącego.....	84
2.4. Sygnały odnoszące się do organizacji preferencyjnej.....	91
2.4.1. Sygnały słuchacza w organizacji preferencyjnej.....	96
2.4.2. Sygnały mówiącego w organizacji preferencyjnej.....	101
2.5. Działania argumentacyjne	109
2.6. Typy działań komunikacyjnych wskazujące na wzrost kompetencji komunikacyjnej w dyskusjach argumentacyjnych.....	103
Rozdział 3	
3.0. Przebieg badań.....	112
3.1. Przebieg argumentacji i rozwój kompetencji komunikacyjnej w warunkach częściowej symulacji konfliktu kognitywno-społecznego.....	115
3.2. Przebieg argumentacji i rozwój kompetencji komunikacyjnej w warunkach naturalnego i w pełni symulowanego konfliktu kognitywno-społecznego	136
3.3. Podsumowanie.....	167
3.4. Typologia zaobserwowanych działań argumentacyjnych i sygnałów dialogowych..	174
3.4.1. Rozwój kompetencji komunikacyjnej w działaniach argumentacyjnych.....	175
3.4.2. Działania komunikacyjne hamujące lub zamykające negocjacje.....	177
3.4.3. Działania kategoryzujące.....	180
3.4.4. Działania reformułujące i oceniające.....	183
3.4.5. Działania podsumowujące i modyfikujące.....	187
3.4.6. Interaktywnie ukierunkowane działania opozycyjne.....	188
3.4.7. Możliwości nauczania sygnałów dialogowych i działań argumentacyjnych.....	191
3.4.8. Możliwości i kierunki dalszych badań.....	193
Bibliografia	196
Aneks	207
• Symbole transkrypcyjne.....	208
• Transkrypcje dyskusji.....	209
• Wybrane zadania.....	266

- Otwarty wywiad ewaluacyjny.....

271

WSTĘP

Przedmiotem pracy są możliwości **uczenia się sygnałów dialogowych i działań argumentacyjnych** składających się na umiejętność **samodzielnego negocjowania** na poziomie zaawansowanym, w języku angielskim będącym dla osób badanych językiem obcym. W pracy wychodzimy z założenia, że **autonomizacja** osoby uczącej się, rozumiana jako przejmowanie przez nią odpowiedzialności za własne uczenie się¹ i komunikowanie się w języku obcym, **wpływa pozytywnie na rozwój jej kompetencji komunikacyjnej.**²

Główny problem badawczy niniejszej pracy wyłonił się podczas uczestniczącej obserwacji komunikacji studentów Katedry Glottodydaktyki i Translatoryki UAM w trakcie zajęć z praktycznej nauki języka angielskiego. Szczególnie uderzająca okazała się obserwacja, że pomimo dość zaawansowanego poziomu kompetencji lingwistycznej, studenci pozostają w relacji zbyt głębokiej **zależności komunikacyjnej** od nauczyciela, żeby efektywnie rozwijać swoją kompetencję komunikacyjną. Zależność ta przejawia się w niskim zaangażowaniu rozmówców w proces komunikacji oraz w małej autentyczności i wysokiej formalności interakcji, wyznaczającymi instytucjonalną **komunikację**, którą należałoby nazwać **pozorną**. U jej podstaw leży nie tylko niedostateczne rozwinięcie sprawności mownej, ale wykształcone w procesie tradycyjnej szkolnej socjalizacji postawy braku samodzielności. Zakładamy również, że obserwowane w konkretnych interakcjach uzależnienie komunikacyjne ma swoje źródła zarówno w świadomości i stosunku uczącego się do procesu komunikacji oraz własnej w nim roli, jak i w niedostatecznie wyćwiczonej sprawności skutecznego i autentycznego działania komunikacyjnego. Uzależnienie to ogranicza autonomię osoby uczącej się w tym sensie, że utrudnia jej autentyczne komunikowanie się i rozwijanie sprawności komunikacyjnych w języku obcym na poziomie zaawansowanym. Tradycyjny format komunikacji szkolnej opiera się na relacji społeczno-dydaktycznej, w której zwyczajowo tylko nauczający działa podmiotowo, podczas gdy intencjonalność i autentyczność działań uczącego się bywa mocno ograniczona. W skrajnych postaciach rola uczącego się polega na odbiorze i odtwarzaniu deklaratywnej językowej wiedzy systemowo-formalnej lub ćwiczeniu komunikacji ukierunkowanym głównie na odtwarzanie modelu zachowań w danej sytuacji, jednak bez uwzględniania ich osobistego dostosowania czy przetworzenia.

Postawiony problem badawczy opiera się na przekonaniu o jedności procesu komunikowania się i uczenia, co w niniejszej pracy oznacza założenie, że uczenie się komunikacji i rozwijanie kompetencji komunikacyjnej odbywają się we współdziałaniu w interakcji społecznej. Rozważanie podjętego przez nas problemu badawczego wymaga interdyscyplinarnego podejścia, które sytuuje pracę na pograniczu trzech głównych dyscyplin: **analizy dyskursu**, a w szczególności **analizy konwersacyjnej** będącej dziedziną językoznawstwa stosowanego, **dydaktyki języków obcych**, z uwzględnieniem specyfiki nauczania dorosłych na poziomie zaawansowanym w warunkach nauczania

¹ Zob. H. Holec 1980.

² Zob. W. Wilczyńska 1999a.

akademickiego oraz **konstruktywizmu społeczno-kulturowego** (Wygotski), z elementami psychologii dyskursywnej.

W konkretnej interakcji postawy uzależnienia komunikacyjnego przybierają różne postacie, w zależności od kontekstu zajęć czy typu zadania. W najbardziej zunifikowanym stylu wypowiedzenia się w języku obcym uczący się odtwarzają źródła pisane i starają się nie zajmować własnego krytycznego stanowiska wobec omawianych w języku obcym problemów. Przyczyn tego rodzaju działań należy upatrywać w niskim stopniu autonomii uczących się i utrwalonym tradycją szkolnym formacie interakcyjnym, które powstrzymują uczących się przed podejmowaniem samodzielnych działań negocjacyjnych. Najbardziej zauważalną cechą szkolnych interakcji w języku obcym okazuje się ich **niska spójność dialogowa i nieangażowanie się rozmówców w samodzielne utrzymywanie kontaktu społecznego**, co przejawia się w znikomej roli **sygnałów dialogowych**, w tym sygnałów aktywnego słuchania. Sygnały te tworzą potoczne rozmowy stanowiące bazową formę komunikacji, lecz ze względu na swój polifunkcyjny charakter pojawiać się mogą we wszystkich gatunkach mownych. Ich stosowanie wskazuje na podstawową sprawność kompetencji komunikacyjnej, tj. na umiejętność utrzymywania interaktywności w rozmowie, czyli angażowanie się we współpracę i utrzymanie kontaktu społecznego. Trudno jest uczyć się sygnałów dialogowych i rozwijać interaktywność w warunkach formalnych rozmów instytucjonalnych, gdzie pojawiają się one rzadko, a kontakt społeczny odgrywa rolę drugorzędną. Sam więc tradycyjny gatunek szkolnej rozmowy nie sprzyja rozwijaniu kompetencji komunikacyjnej studentów, opiera się on bowiem na tradycyjnej relacji dydaktycznej przypisującej uczącemu się rolę osoby sterowanej z zewnątrz, a nauczającemu rolę dominującego kontrolera procesu dydaktycznego i komunikacyjnego. Jedną z poważniejszych przeszkód w rozwijaniu samodzielności komunikacyjnej uczących się jest stała asymetria ról w interakcjach szkolnych wynikająca m.in. z utrzymywania przez uczestników tych interakcji założenia niskiej negocjowalności tradycyjnego formatu szkolnej komunikacji.

Zważywszy na fakt, że istniejące typy komunikacji na zajęciach z języka obcego zdają się pogłębiać zależność dydaktyczną i komunikacyjną uczących się od nauczyciela i nie sprzyjają rozwijaniu kompetencji komunikacyjnej sformułowano następujące postulaty:

- należy **zmienić reguły współuczestnictwa** w interakcji szkolnej tak, aby uczący się mógł działać w sposób autentyczny i podmiotowy, a więc ukierunkowując się na realizację **osobistych celów pragmatycznych**;
- uczący się powinni rozwijać swoją kompetencję komunikacyjną we **współdziałaniu w interakcjach**, w trakcie których powinni komunikować się nie tylko w sposób konwencjonalny, ale także ukierunkowywać się na realizację własnych, autentycznych celów komunikacyjnych;
- w celu rozwinięcia **samodzielności komunikacyjnej** uczący się powinni przejmować większą **kontrolę** nad procesem komunikacji, tj. tematem, przebiegiem dyskusji i jej oceną;

Gatunkiem niewątpliwie trudnym, lecz sprzyjającym rozwijaniu samodzielności w komunikowaniu się i myśleniu w języku obcym, będzie **dyskusja argumentacyjna** wymagająca

angażowania się w **konflikt kognitywno-społeczny**. Umiejętność jej tworzenia wymaga bowiem zmiany układu komunikacyjnego i dydaktycznego, czyli zdynamizowania tradycyjnej relacji komunikacyjnej i dydaktycznej, wraz z przypisanymi jej rolami, w kierunku usamodzielnienia się uczącego się. Zakładamy, że tworzenie przez uczących się efektywnej i samodzielnej argumentacji wiąże się z uzyskiwaniem świadomości komunikacyjnej pozwalającej oceniać i kontrolować własne działania komunikacyjne.

Jako podstawowy wyznacznik kompetencji komunikacyjnej uznaliśmy **samodzielność komunikacyjną**, na którą składają się umiejętności **negocjowania** w języku obcym. Zakładamy, że na umiejętność negocjowania w dyskusji argumentacyjnej składają się dwie obserwowalne w konkretnych interakcjach sprawności, tj. tworzenie **interaktywności** oraz tworzenie **gatunku dyskusji**. Interaktywność, także w dyskusji, realizuje się za pomocą polifunkcyjnych **sygnałów dialogowych**, podczas gdy dyskusja rozwija się za pomocą charakterystycznych dla niej **działań argumentacyjnych**.

Formułujemy następujące definicje kluczowych pojęć, które zostaną szerzej omówione w dalszych rozdziałach pracy i poddane weryfikacji w badaniu

Sygnały dialogowe będziemy rozumieć jako intencjonalne werbalne i parawerbalne działania służące tworzeniu wspólnej przestrzeni komunikacyjnej w rozmowie lub innym gatunku mownym.

Przez **działania argumentacyjne** będziemy rozumieć typ działania komunikacyjnego ukierunkowanego na rozwiązywanie problemu.

Kontrola została zdefiniowana jako działanie kognitywne przejawiające się w działaniach regulujących przebieg dyskusji i polegających na **ocenianiu** przez mówcę jakości współtworzonego dyskursu w odniesieniu do indywidualnie dostosowywanych norm pragmatycznych i celów komunikacyjnych.

Kluczowymi pojęciami obok sygnałów dialogowych są pojęcia negocjacji i samodzielności komunikacyjnej.

Samodzielność komunikacyjna będzie rozpatrywana w odniesieniu do gatunku dyskusji argumentacyjnej i rozumiana jako umiejętność osiągania celów argumentacyjnych, negocjowania problemu oraz jednoczesnego utrzymywania kontaktu społecznego i wywierania wpływu na przebieg dyskusji, czyli jej kontrolowania.

Negocjacja będzie rozumiana w układzie autonomizującym jako decydujący o charakterze komunikacji proces myślowy i społeczny polegający na stopniowej zmianie relacji, ról interakcyjnych i społecznych osób uczących się języka obcego w trakcie tworzenia przez nich konfliktu kognitywno-społecznego w interakcjach i ukierunkowany na rozwijanie ich samodzielności komunikacyjnej. Negocjacja taka, jak zakładamy, wzmagą się więc w warunkach tworzenia konfliktu kognitywno-społecznego przez osoby uczące się.

Interaktywność w dialogu lub wypowiedzi monologicznej, stanowiąca element kompetencji komunikacyjnej, to stopień i rodzaj ukierunkowywania się rozmówcy na współrozmówcę lub słuchacza wyrażający się w **utrzymywaniu kontaktu** i/lub **negocjowaniu** nie tylko znaczenia, ale i wzajemnych

ról interakcyjnych (mówcy i słuchacza) za pomocą działań komunikacyjnych lub sygnałów dialogowych zróżnicowanych ze względu na gatunek języka mówionego lub typ dyskursu.

Celem pracy jest zweryfikowanie następujących **hipotez**:

1. rozgrywając **samodzielnie konflikt kognitywno-społeczny** uczący się **rozwiną umiejętności negocjowania**, w tym sprawności utrzymywania kontaktu i tworzenia dyskusji, co wiązać się będzie z użyciem i uczeniem się określonych sygnałów dialogowych i działań argumentacyjnych; działania te, stanowiące sprawność kompetencji komunikacyjnej, jednocześnie wskażą na proces jej rozwoju;
2. rozwijanie **świadomości komunikacyjnej** dotyczącej określonych działań komunikacyjnych i ich efektów interakcyjnych usprawni negocjowanie (na zasadzie sprzężenia zwrotnego). Zwiększona świadomość dotyczy konkretnych działań komunikacyjnych (sygnałów dialogowych i działań argumentacyjnych) oraz świadomości **wyznaczników sytuacji komunikacyjnej**, takich jak: relacja społeczno-komunikacyjna, role społeczne, a także cele komunikacyjne i gatunek mowny³;
3. **rozgrywanie konfliktu kognitywno-społecznego w dwóch różnych typach dyskusji**, tj. w dyskusjach z częściowym podziałem i w dyskusjach z wyraźnym podziałem na role społeczne (w tym w dyskusjach emocjonalnych), wpłynie w zróżnicowany sposób na kształt relacji komunikacyjnej i rozwój umiejętności negocjowania. Oznacza to, że **świadome odgrywanie ról społecznych** lub **uświadamianie sobie własnej roli** wpłynie na **rozwój umiejętności negocjacyjnych**;
4. **rozwijanie umiejętności negocjowania** polega na pogłębianiu **osobistego ukierunkowania działań komunikacyjnych**, czyli na rozwijaniu własnego **stylu interakcyjnego**.

Przejęcie kontroli nad komunikacją przez uczących się i angażowanie się w samodzielne rozgrywanie konfliktu społeczno-kognitywnego stanie się siłą napędową dyskusji argumentacyjnych, w trakcie których uczący się rozwiną głębszą świadomość i sprawności negocjacyjne, składające się na kompetencję komunikacyjną w zakresie ustnej argumentacji w języku angielskim. Badaniu podlega stopień i rodzaj tworzonej przez rozmówców interaktywności, umiejętność efektywnego argumentowania oraz samodzielność w dyskusji, podczas rozgrywania różnych rodzajów konfliktu kognitywno-społecznego. Szczegółowe pytania badawcze odnoszą się właśnie do zmieniających się kontekstów głównego zadania, jakim jest wzięcie udziału w dyskusji, jej zorganizowanie i ocena. Zmieniające się ukierunkowanie uczących się na bardziej tradycyjną lub autonomizującą relację komunikacyjną wyznacza poszczególne typy dyskusji. Analizowane rodzaje dyskusji studenckich opierają się na symulacji konfliktu kognitywno-społecznego, odtwarzaniu relacji tradycyjnej lub naturalnym konflikcie kognitywno-społecznym. Miernikiem oceny sprawności są konkretne działania argumentacyjne i sygnały dialogowe obserwowane u osób biorących udział dyskusji.

³ Zob. Górecka, Nowicka, Wilczyńska, Wojciechowska 2002.

Niniejsze badanie koncentruje się na tym aspekcie kompetencji komunikacyjnej, który przejawia się w konkretnych działaniach komunikacyjnych. Badanie dotyczy zmian kompetencji przejawiających się w obserwowalnych fizycznie interakcjach. Dlatego też w badaniu posłużymy się **analizą konwersacyjną** należącą do metod jakościowych oraz **badaniem w działaniu** (ang. *action research*), które pozwalają badaczowi na samodzielne wprowadzanie zmian w zadaniach dydaktycznych, dostosowywanie narzędzi badawczych i doprecyzowywanie poszczególnych pytań badawczych w trakcie badań. Analiza konwersacyjna dostarcza narzędzi do obserwacji mikrodziałań komunikacyjnych, poprzez które uwidaczniają się i tworzą zmiany kompetencji. Ponieważ niewiele jest istniejących badań w tym zakresie, celem opisywanego projektu jest także określenie, **w jakich typach działań komunikacyjnych** realizuje się interaktywność, umiejętność tworzenia argumentacji i samodzielność komunikacyjna. Na to ostatnie pojęcie składają się kontrola dyskursu i związana z nią świadomość komunikacyjna. Celem badania jest więc także określenie głównych typów działań argumentacyjnych, w jakich przejawiają się te aspekty samodzielności, według trzech głównych kategorii klasyfikacji omawianych w rozdziale drugim i poddanych weryfikacji w rozdziale trzecim. Należą do nich:

- interakcyjne role słuchacza i mówiącego;
- ukierunkowanie działań argumentacyjnych na trzy typy organizacji preferencyjnej: szkolną, ukierunkowaną na współpracę oraz na współzawodnictwo;
- zindywidualizowanie działań argumentacyjnych decydujące o stylu interakcyjnym uczącego się.

Celem pracy nie jest tworzenie pełnego inwentarza działań argumentacyjnych i sygnałów dialogowych używanych przez studentów czy też rodzimych użytkowników języka polskiego i angielskiego, chociaż tego rodzaju słownik stanowiłby niewątpliwie użyteczną pomoc dydaktyczną. Będziemy rejestrować i analizować te działania osób uczących się, które, naszym zdaniem, wskazują na wzrost kompetencji komunikacyjnej w dyskusji, w wybranych przez nas aspektach, i pozwalają na udzielenie pełniejszych odpowiedzi na postawione pytania badawcze. W rozdziale 1 omówimy dokładniej główne założenia oraz cele badawcze i przedstawimy w odniesieniu do nich wybór stanu badań w trzech wymienionych dyscyplinach. W rozdziale 2 zostanie zaprezentowany przegląd i wstępna klasyfikacja sygnałów dialogowych i działań argumentacyjnych wraz z omówieniem znaczenia określonych działań i sygnałów w rozwijaniu wybranych aspektów kompetencji komunikacyjnej uczących się języka obcego. Rozdział 3 stanowi sprawozdanie z badań i omówienie wniosków i możliwości dalszych badań. Aneks zawiera pełne transkrypcje analizowanych dyskusji studenckich oraz przykłady głównych zadań dydaktycznych.

ROZDZIAŁ 1

1.0. Interakcje szkolne a zależność dydaktyczna i komunikacyjna osoby uczącej się języka obcego

Niniejszy rozdział ma na celu przedstawienie problemów i hipotez badawczych dotyczących uczenia się **sygnałów dialogowych** i **działań argumentacyjnych** przez polskich studentów o zaawansowanej znajomości języka angielskiego w **dyskusjach argumentacyjnych** opartych na konstruowaniu **konfliktu kognitywno-społecznego**. W pierwszej części rozdziału analizujemy cechy interakcji klasowych w języku obcym, określanych w perspektywie analizy konwersacyjnej jako rozmowy instytucjonalne. W części dalszej omawiane są hipotezy dotyczące rozwijania umiejętności negocjowania będącej jednym z wyznaczników kompetencji komunikacyjnej w wymiarze osobistym (Wilczyńska 1995, 1999a; 2002a i b) i jej dwóch głównych aspektów, to jest **interaktywności** i **samodzielności w tworzeniu dyskusji argumentacyjnej**, czyli umiejętności osiągnięcia celów argumentacyjnych.

W niniejszej pracy zajmujemy się badaniem możliwości rozwijania samodzielności komunikacyjnej w zakresie negocjowania w dyskusjach argumentacyjnych, a w szczególności uczenia się sygnałów dialogowych i działań argumentacyjnych przez polskich studentów Neofilologii uczących się języka angielskiego na poziomie zaawansowanym. Badania w tym specyficznym zakresie są raczej fragmentaryczne, część z nich dotyczy ponadto aspektów komunikacji i uczenia się języka obcego ujętych w perspektywach nie leżących bezpośrednio w obszarze naszych poszukiwań. Przedstawione w rozdziale badania, które tworzą kontekst teoretyczny niniejszej pracy, stanowią świadomy wybór odnoszący się do sformułowanych we wstępie hipotez badawczych. Główną metodę badawczą w naszej pracy stanowi analiza konwersacyjna, przy czym podkreślić należy, że jej użycie w badaniach komunikacji szkolnej stanowi na razie obiecujące *novum* metodologiczne i niewiele jest jeszcze badań przeprowadzanych w tej perspektywie. Opisany w rozdziale 1 stan badań stanowi przegląd zrealizowanych już badań w następujących dziedzinach:

- badanie komunikacji szkolnej, w której język obcy (tu: język angielski) stanowi przedmiot uczenia się; cytowane badania dotyczą procesów komunikacji i uczenia się języka przez osoby o średnim i wyższym stopniu zaawansowania; badania te opierają się na analizie dyskursu odwołującej się do konstruktywistycznej teorii społeczno-kulturowej oraz na analizie konwersacyjnej także należącej do nurtu konstruktywistycznego;

- badania komunikacji szkolnej w języku ojczystym (tu: języku polskim i angielskim), w której język jest narzędziem przyswajania wiedzy pozajęzykowej; badania polskiej komunikacji szkolnej te przeprowadzane są w ujęciu zorientowanej psychologicznie analizy dyskursu, a badania amerykańskiej komunikacji szkolnej odwołują się do analizy konwersacyjnej;
- badania endolingwalnej komunikacji w języku angielskim (i częściowo w innych językach) w ujęciu analizy konwersacyjnej, w tym badania komunikacji instytucjonalnej;
- badania nad autonomizacją osób uczących się języka obcego.

Analiza konwersacyjna traktuje dyskurs klasowy języka obcego jako odmianę dyskursu instytucjonalnego, tworzonego przez wspólnoty komunikacyjne lub zawodowe zakładane dla celów instytucjonalnych. Główną cechą ustnej komunikacji instytucjonalnej jest ukierunkowanie na określone cele dydaktyczne, typowe dla niej rodzaje zadań oraz przybieranie przez rozmówców pewnych tożsamości charakterystycznych dla danej instytucji (Seedhouse 1996, 152; Silverman 1998, 165). Interakcje szkolne w języku obcym stanowią szczególny rodzaj interakcji, w której:

- nauczyciele oceniają formę i rodzaj interakcji tworzonej przez uczących się;
- język stanowi nie tylko środek porozumiewania się, ale także cel uczenia;
- cele dydaktyczne, w dużej mierze, kształtują formy językowe oraz wzorce klasowej interakcji;
- uczestnicy interakcji nakierowują się na realizację określonych celów instytucjonalnych;
- dominują pewne typy wnioskowania i rozumowania;
- działania uczestników interakcji opierają się na rolach i zadaniach (Seedhouse 1996, 151; Silverman 1998, 166-167; Boden i Zimmerman 1991, 94).

W badaniach nad dyskursem klasowym języka obcego szczególnie podkreśla się dwa aspekty interakcji szkolnych: asymetrię oraz ukierunkowanie na instytucjonalne cele i założenia dotyczące działania danej instytucji. Wyodrębnić można dwa rodzaje asymetrii: asymetrię komunikacyjną lub interakcyjną przejawiającą się w nierównych szansach, jeśli chodzi o ustalanie tematów i zabieranie głosu (Nunan, 1993) oraz związaną z nią asymetrię społeczną, przejawiającą się w przyjmowanych przez rozmówców **rolach instytucjonalnych**.

Scollon definiuje dyskurs akademicki jako część dyskursu użytecznego i rodzaj dyskursu profesjonalnego. Podkreśla on rytualny charakter pewnych form zachowań werbalnych i niewerbalnych w interakcjach instytucjonalnych. Dyskurs instytucjonalny jest rozpatrywany jako **komunikacja o od dawna ustalonej formie**, odbywająca się w obrębie instytucji i charakteryzująca się asymetrią oraz określonymi systemami zachowywania i konstruowania wizerunku publicznego, czyli twarzy rozmówców. Dyskurs profesjonalny jest nakierowany na cel polegający na dostarczaniu wsparcia, kontaktów i źródeł dla swoich uczestników w realizacji ich indywidualnego rozwoju profesjonalnego (Scollon 1995).

Główny kontekst, w jakim dana osoba komunikuje się w języku obcym i się go uczy, stanowi instytucja ukierunkowana na określone cele i zadania i wytwarzająca przez to pewne utrwalone formy porozumiewania się, tożsamości i typy relacji społecznych. Rzeczywiście w kontekście uniwersyteckim, uczestnicy interakcji pojawiają się we wcześniej im przyporządkowanych rolach studenta i nauczyciela języka obcego. Jednakże z punktu widzenia analizy konwersacyjnej, instytucjonalność nie stanowi czynnika determinującego komunikację w sposób absolutny. Forma interakcji jest nie tylko od dawna ukonstytuowana w pewne rytuały interakcyjne, ale sami uczestnicy interakcji tworzą ją, odnosząc się w swoich działaniach werbalnych do określonych profesjonalnych celów oraz zwracając się do współrozmówców w ich rolach instytucjonalnych. Oznacza to, że pomimo znacznego wpływu, jaki wywierają na przebieg rozmowy kategorie makro społeczne, do których mniej lub bardziej świadomie odnoszą się rozmówcy, uczestnicy interakcji mają jednak możliwość kontroli przebiegu rozmowy i częściowej przynajmniej modyfikacji ról narzuconych im prawem społecznych konwencji.

Rozmówcy konstytuują się w rolach, kiedy podejmując działania komunikacyjne i interpretując wypowiedzi innych osób odnoszą się do tzw. „potocznej” lub zdroworozsądkowej wiedzy o świecie i zasadach działań społecznych. Biorąc udział w dyskursie klasowym, rozmówcy często działają według określonych **reguł współuczestnictwa** (ang. *participation framework*) w danym typie języka mówionego, który poprzez swoje działania komunikacyjne określają i kreują jako symetryczny lub asymetryczny pod względem zasad uczestniczenia w nim.

Analiza konwersacyjna traktuje potoczną rozmowę jako zbiorowo konstytuowaną przez członków społeczności bazę, w oparciu o którą wytwarzają się interakcje społeczne. Jednym z wyznaczników rozmów instytucjonalnych są przejawiające się w niej różnice w odniesieniu do rozmów potocznych. Najwyraźniej przejawiają się one w systemie zmiany rozmówców (ang. *turn taking system*). W rozmowach instytucjonalnych zmiany rozmówców najczęściej znacznie odbiegają od sposobów zabierania głosu w swobodnej rozmowie (Heritage i Greatbatch 1991, 95). Decydują one także o charakterze i stopniu instytucjonalności danej rozmowy. Ponieważ lekcja języka obcego stanowi określony tradycją i praktyką mowny gatunek instytucjonalny, należałoby ocenić, w jakim stopniu instytucjonalne formy komunikacji wytwarzające się w trakcie zajęć dostarczają wsparcia i możliwości rozwoju językowego swoim uczestnikom.

Obserwacje zajęć z języka obcego na Neofilologii wskazują, że jednym z dominujących typów interakcji szkolnej, a więc i jednym z rodzajów wzajemnych relacji, w jakie wchodzi uczestnicy szkolnego dyskursu języka obcego, jest stosunek dość głębokiej **zależności dydaktycznej i komunikacyjnej studenta od nauczyciela**. Wiąże się to z jednej strony z ukierunkowaniem osób uczących się i nauczających na specyficzną wizję tego, w jaki sposób powinna się odbywać komunikacja w trakcie zajęć z języka obcego, z drugiej strony ze słabo rozwiniętymi umiejętnościami samodzielnego działania komunikacyjnego w danym gatunku języka mówionego. Takie formuły interakcji często istnieją niezależnie na zasadach samodzielných konstruktów społecznych, do których uczestnicy interakcji odnoszą się w sposób zautomatyzowany. Inaczej mówiąc, refleksja uczestników rozmów nad

jej zrytualizowanymi regułami i formułami, a co za tym idzie możliwość zmian w zakresie determinujących komunikację formuł i wzajemnych stosunków, bywa dość powierzchowna i ograniczona. Zarówno osoby uczące się, jak i osoby nauczające postrzegają siebie głównie jako ulegające wpływom danej instytucji, a mniej jako osoby współtworzące komunikację i współuczestniczące w niej. Dodatkowo dominujące w komunikacji szkolnej formuły interakcji wzmacniają postawy ograniczenia lub samoograniczania się uczestników komunikacji do roli funkcji środowiska społecznego postrzeganego jako zewnętrzne i determinujące. Takie postawy i związane z nimi reguły komunikacji i wzajemnych stosunków oparte na zależności dydaktycznej znacznie utrudniają rozwijanie przez uczących się osobistego i interaktywnego posługiwania się językiem obcym (jak zresztą i w języku ojczystym w określonych gatunkach mownych), a co za tym idzie rozwinięcie pełniejszej kompetencji komunikacyjnej w danym języku (Wilczyńska 1999a).

Riley, zajmujący się procesami autonomizacji osób uczących się języka obcego, definiuje komunikację jako proces, w trakcie którego tworzymy, negocjujemy i interpretujemy osobiste znaczenia (Riley 1984, IX). Podkreślając znaczenie negocjacji osobistych znaczeń w komunikowaniu się, możemy ocenić stopień i rodzaj komunikatywności dyskursu szkolnego poprzez odwołanie się do udziału w nim znaczeń osobistych, nie tylko instytucjonalnych. Z tego punktu widzenia wydaje się więc, że im mniejsza negocjacja treści osobistych następuje w interakcji szkolnej tym znacznie wzrasta pozornosc tej komunikacji. Zdaniem McHoula, w odczuciu uczestników interakcji jej formalność zwiększa się wraz z określoną orientacją na ukryte i zautomatyzowane zasady rządzące wymianą mowną. Im bardziej rozmówcy ukierunkowują się na realizację zasad **przypisujących** określone rodzaje działań osobom o określonych statusach, tym bardziej odczuwają rozmowę jako formalną (Seedhouse 1996, 165). Działania osoby nauczającej związane z jej statusem, czyli o charakterze sterującym, oceniającym lub kontrolującym są jej przypisane na zasadzie utrwalonych w danej instytucji zwyczajów komunikacyjnych. Osiągnięcie formalności przez rozmówców w kontekście obecnych praktyk szkolnych można więc także rozumieć jako mniej lub bardziej świadomą akceptację przez nich roli osoby trwale ograniczonej komunikacyjnie. Można ją także zinterpretować jako zgadzanie się na postawę kogoś dystansującego się wobec autentyczności własnych działań komunikacyjnych. Pozorność, dystans komunikacyjny i formalność określające interakcje szkolne w języku obcym przyczyniają się do uzależnienia komunikacyjnego osoby uczącej się i utrudniają rozwijanie kompetencji komunikacyjnej studentów, przynajmniej w jej indywidualnym wymiarze.

Tradycyjne socjolingwistyczne ujęcia **kompetencji komunikacyjnej** definiują ją jako „umiejętność posługiwania się językiem odpowiednio do sytuacji i słuchacza” (Kurcz 1999, 118). Definicja ta wydaje się wystarczająca dla określenia kompetencji rozmówców w sytuacji endolingwalnej, czyli w trakcie komunikowania się w rodzimym języku, i przez to, niejako z założenia, zgodnie z własną osobowością. Jednak dla potrzeb dydaktyki języka obcego wydaje się to być jednak koncepcja zbyt statyczna. Podkreśla ona bowiem dość deterministycznie pojmowaną rolę norm społecznych i komunikacyjnych, a pomija wymiar indywidualny rozmówcy lub tożsamość uczącego się, poprzez którą

aktualizuje się społeczny wymiar komunikacji (Górecka, Nowicka, Wilczyńska, Wojciechowska 2002). Wymiar indywidualny jest szczególnie istotny w rozwijaniu języka obcego na poziomie zaawansowanym, na którym osoba ucząca się staje wobec konieczności określania swojej tożsamości w języku obcym. Powinna ona więc działać tak jak w języku ojczystym, czyli twórczo, rozbudowując swój styl interakcyjny i nie ograniczając się, co często się zdarza, do odtwarzania arbitralnie ustalanych w tradycyjnej dydaktyce konwencji działania w danej sytuacji komunikacyjnej. Badacze podkreślają obecnie zindywidualizowany charakter kompetencji komunikacyjnej. Kompetencja komunikacyjna w ujęciu Kasper to dynamiczny proces aktywnego i subiektywnego tworzenia zarówno norm międzyjęzyka jak i tożsamości w języku obcym (Kasper 1997). Na kompetencję komunikacyjną (Wilczyńska 1995; 1999a) w wymiarze osobistym składają się wiedza i umiejętności komunikacyjne pozwalające osobie uczącej się działać w języku obcym w sposób zindywidualizowany, czyli zgodnie z własnymi celami życiowymi i osobowością (74-77). O **dynamicznym** wymiarze kompetencji komunikacyjnej stanowi **dopasowywanie** przez rozmówcę osobistych umiejętności do celów, warunków i rodzaju działań w ramach wybieranych i wyrastających na bazie tożsamości danej osoby **postaw**, które kształtują się w stosunkowo stabilne konstrukty pod wpływem wartości i doświadczeń komunikacyjnych danej osoby (Wilczyńska 2002a i b). Rozwijanie kompetencji komunikacyjnej jest związane ze zmianą poglądów dotyczących komunikacji u osób uczących się, ale zależy także od pogłębiania kontroli nad określonymi działaniami interakcyjnymi.

Kontrola będzie tu rozumiana jako **działanie kognitywne** przejawiające się w **działaniach regulujących** przebieg dyskusji, a polegających na **ocenianiu** przez rozmówców jakości współtworzonego dyskursu w odniesieniu do indywidualnie dostosowywanych norm pragmatycznych i celów komunikacyjnych. Kontrola przejawia się w konkretnym działaniu komunikacyjnym i jest związana z rozwijaniem metaobserwacji wypowiedzi w interakcji, czyli świadomej jej obserwacji. Obiektem obserwacji jest tworzenie działania komunikacyjnego, a więc konstytuowanie znaczeń i organizacja przebiegu rozmowy (Nowicka 2002). W niniejszej pracy skoncentrujemy się na badaniu i ocenie **sygnałów dialogowych** i **działań argumentacyjnych** stosowanych przez studentów języka angielskiego w dyskusjach argumentacyjnych w odniesieniu do oceny rozwoju ich kompetencji komunikacyjnej, a w szczególności ich samodzielności komunikacyjnej.

Samodzielność komunikacyjna w zakresie dyskusji argumentacyjnej będzie rozumiana jako umiejętność osiągania **celów argumentacyjnych**, negocjowania problemu i jednoczesnego utrzymywania kontaktu społecznego i wywierania wpływu na przebieg dyskusji, czyli jej kontrolowania pod warunkiem, że dana osoba jest gotowa do wypowiedzania się poprzez mowny gatunek dyskusji argumentacyjnej, czyli ukierunkowuje się na rozwiązywanie problemu argumentacyjnego, a nie na przykład na typowo szkolne cele językowe. Wiąże się to ze jej stylem komunikacyjnym i kognitywnym i przeszłymi doświadczeniami komunikacyjnymi.

Uzależnienie komunikacyjne i dydaktyczne studenta utrudnia mu z kolei samodzielne posługiwanie się językiem obcym i rzeczywiste jego przyswojenie na poziomie zaawansowanym. W

najbardziej tradycyjnych, formalnych i zdominowanych przez nauczyciela interakcjach szkolnych wymiar osobisty w przeciwieństwie do instytucjonalnego pełni raczej marginalną rolę.

1.1. Interaktywność dyskusji a jej instytucjonalność

Rozmowa instytucjonalna nieodmiennie pociąga za sobą ograniczenia zakresu możliwości działania; wiąże się to ze specjalizacją dotyczącą interakcyjnych funkcji spełnianych przez rozmówców, a także z konwencjami obowiązującymi w określonym kontekście, w jakim rozmowa się odbywa i jaki jednocześnie tworzy. Wszystko to składa się na reguły współuczestnictwa w interakcji, obejmujące prawa i obowiązki rozmówców w zakresie możliwości inicjowania i egzekwowania działań interakcyjnych (Boden i Zimmerman 1991, 95).

Badania komunikacji dydaktycznej dotyczącej języka obcego i ojczystego wykazują, że w trakcie dyskusji szkolnych w języku obcym studenci głównie polegają na osobach nauczających, jeśli chodzi o kierowanie dyskusją poprzez sterowanie progresją tematyczną, wyznaczanie rozmówców i ocenę toczącego się dyskursu. Z badań tych więc wylania się pewien zbiór reguł współuczestnictwa w interakcji, który sytuuje osobę uczącą się w pozycji osoby zależnej komunikacyjnie i merytorycznie od osoby nauczającej.

Badania wskazują, że w dużej części dialogów w trakcie zajęć w języku obcym, prowadzący zajęcia jest dla studentów głównym nadawcą i odbiorcą wypowiedzi, stosunkowo rzadziej skierowują oni wypowiedzi bezpośrednio do innego studenta w trakcie dyskusji (Prokop 2000). Poza tym różnorodność i zakres działań komunikacyjnych podejmowanych przez studentów są dość ograniczone. Często mają oni problemy z prowadzeniem swobodnej i naturalnej konwersacji, ponieważ w rozmowach dominują formy szkolne i wyuczone.

Na przykład w zadaniu komunikacyjnym typu: *„jesteś na przyjęciu, nawiąż kontakt i poprowadź swobodną rozmowę starając się dowiedzieć czegoś o swoim partnerze,”* badani studenci zadają pytania głównie w sposób bezpośredni, co rzadko zdarza się w zwyczajnych rozmowach poza kontekstem instytucjonalnym (Prokop 2000; 1995). Przyczyny takich niedostatków kompetencji komunikacyjnej mogą być złożone, najbardziej prawdopodobnymi jednak są przyzwyczajenia szkolne do określonych form komunikacji, brak zaangażowania osobistego i świadomość pozorności komunikacji w szkole, lub w ogóle w języku obcym. Język obcy w takiej sytuacji nie służy osobistej ekspresji, a ukierunkowany jest na imitację wzorców, czyli odtwarzanie ogólnego i przez to formalnego i statycznego modelu społecznych praktyk komunikacyjnych (Wilczyńska 1999a; 1999b). Postawa taka przejawia się w odtwarzaniu najbardziej typowych i ogólnych zachowań w danej sytuacji komunikacyjnej, a pomijaniu indywidualnego kształtowania relacji ról i celów komunikacyjnych (Górecka, Nowicka, Wilczyńska, Wojciechowska 2002).

Wydaje się także, że studenci posługujący się językiem obcym w trakcie zajęć, nakierowują się głównie na wymianę transakcyjną, to znaczy taką, w której dominującym elementem staje się zewnętrzna ocena instytucjonalna. Angażują się więc oni raczej w wymianę, w której transakcja dotyczy wytwarzanego przez nich języka i ustawia nauczyciela w roli osoby oceniającej ten język. Trudno jest

zarówno nauczycielowi jak i osobie uczącej się w takim układzie zależności stać się partnerem interakcyjnym. Ocena taka (Wilczyńska 1999a, 61-80) odbywa się zazwyczaj w kategoriach poprawności gramatyczno-strukturalnej lub przystawalności do modelu, a mniej nakierowuje się na realizację celów osobistych. W komunikacji szkolnej często więc brak projekcji rzeczywistych, czyli związanych z celem osobistym lub społecznym, ewentualnych działań komunikacyjnych.

1.2. Problem autentyczności komunikacji szkolnej

Zachowania komunikacyjne osób uczących się kształtują się także w zależności od rodzaju zadania szkolnego lub etapu zajęć. Seedhouse (1996), posługując się mikroanalizą konwersacji, nazywa poszczególne etapy lekcji w języku obcym kontekstami nauczania i rozróżnia typowe dla nich działania komunikacyjne. Wyróżnia on następujące zaobserwowane etapy zajęć spełniające odmienne cele instytucjonalne, m.in.: *kontekst proceduralny*, pojawiający się w trakcie instrukcji dotyczącej formy wykonania danego zadania, *kontekst gramatycznej poprawności*, tworzący się w trakcie wprowadzania i ćwiczenia materiału gramatycznego i ukierunkowany na opanowanie struktur gramatycznych oraz *kontekst ukierunkowany na społeczność komunikacyjną*, którego częścią są uczestnicy interakcji klasowej. W trakcie tego etapu uczestnicy interakcji angażują się w wymianę osobistych doświadczeń lub spostrzeżeń, a poprawność gramatyczna odgrywa rolę drugoplanową.

Krytykuje on ortodoksyjne podejście komunikacyjne w badaniach nad komunikacją szkolną, które domaga się specyficznie pojmowanej autentyczności wszystkich interakcji odbywających się w trakcie zajęć z języka obcego i przez to uzależnia rozwijanie kompetencji komunikacyjnej osób uczących się od *naturalności* dialogów (Seedhouse 1996). Naturalność komunikacji, do której odnoszą się twórcy podejścia komunikacyjnego w dydaktyce języków obcych sprowadza się do prób odtworzenia komunikacji potocznej i pozainstytucjonalnej w warunkach instytucjonalnych, co może być niejako z definicji niewykonalne.

Naturalność rozmów w podejściu komunikacyjnym (Nunan 1991) ocenia się według kryterium ich podobieństwa do rozmowy potocznej opartej na istniejących lukach informacyjnych umożliwiających negocjację znaczenia. Postulat „naturalności komunikacyjnej,” zdefiniowanej w wyżej omówiony sposób, stawia więc nauczyciela i osoby uczące się języka obcego w dość paradoksalnym położeniu, w którym muszą oni osiągać cele instytucjonalne poprzez formę interakcji nieprzystawalną do tych celów. Wydaje się ponadto, że bezkrytyczne dążenie do negocjacji znaczenia jest trudne do osiągnięcia i raczej bezcelowe w niektórych kontekstach zajęć. Seedhouse twierdzi, że warto się zastanowić, dlaczego osoba nauczająca w kontekście proceduralnym powinna wprowadzać proste instrukcje dotyczące zadań w sposób konwersacyjny, tzn. komplikować je tak, żeby studenci sami zgadywali poprzez rozwiniętą negocjację znaczenia, czego dane zadanie będzie dotyczyło.

Johnson także odnosi się do specyfiki komunikacji szkolnej i opisuje werbalną interakcję w klasie jako składającą się z dwóch powiązanych ze sobą struktur: struktury zadania szkolnego i struktury interakcji społecznej. Struktury te przeplatają się w ten sposób, że błędy popełnione przez studenta w zadaniu szkolnym mogą utrudnić osobie nauczającej utrzymanie społecznej struktury uczestnictwa,

czyli relacji społecznej. Jeśli student popełni błąd, nauczyciel może być zmuszony do przerywania sekwencji i zastosowania działań naprawczych. W ten sposób przerywa on działania prowadzące do ukończenia zadania i narusza rytm zajęć (Johnson 1995, 39-40). Z drugiej strony jednak można dążyć do takiego przeformułowania komunikacji szkolnej, którego rezultatem byłoby na przykład samopoprawianie się lub poprawianie się pomiędzy studentami i przez to większa samodzielność studenta. Wydaje się także, że to w jaki sposób uczestnicy interakcji traktują przerywanie sekwencji i jak poważne powoduje ono skutki interakcyjne jest sprawą umowy społecznej i ról osób biorących udział w interakcji. Naruszenie jest poważne przy tradycyjnym instytucjonalnym układzie ról, a układ taki można przecież poprzez negocjację zdefiniować na nowo. Z drugiej strony przerywanie sekwencji jest normalną częścią interakcji instytucjonalnej ukierunkowanej na cel rozwoju językowo-komunikacyjnego. Często jednak (Wilczyńska 1999a) dominuje cel dotyczący poprawności gramatyczno-systemowej czy przystawalności do typów sytuacji komunikacyjnych (60-81). Dominacja ta oraz charakter tradycyjnych celów kształceniowych wytwarzają specyficzne układy komunikacyjne i społeczne, które utrudniają rozwijanie samodzielności studenta, a w skrajnych przypadkach zaburzają odczucie wspólnoty komunikacyjnej w języku obcym. Wydaje się także, że poważniejszą przeszkodę w rozwoju samodzielności komunikacyjnej stanowi właśnie ukierunkowanie uczestników interakcji na nierówność komunikacyjną, wyrażające się między innymi w oczekiwaniu na naprawczą interwencję nauczycielską. Układ komunikacyjny kształtuje się jeszcze zanim takie działanie naprawcze nastąpi. Jest ono jakby wpisane w zwyczajową strukturę komunikacji klasowej i powoduje zmiany społeczne, czyli uzależnienie osoby uczącej się, jeszcze zanim interakcja skonkretyzuje się jako obserwowalne działania werbalne.

Poza tym w codziennej konwersacji jej uczestnicy realizują inne cele niż w rozmowie instytucjonalnej. Seedhouse utrzymuje, że swobodna konwersacja w trakcie zajęć z języka obcego zawsze pozostaje w jakimś stopniu formą rozmowy instytucjonalnej, ponieważ po pierwsze odbywa się w języku obcym, po drugie jest poprzez to zawsze ukierunkowana na pewne dydaktyczne, a więc i instytucjonalne cele, formy zadań i tożsamości. Jego zdaniem interakcja w trakcie zajęć z języka obcego nigdy nie stanie się konwersacją, nawet jeśli będzie odtwarzać system wymiany mownej typowy dla konwersacji (1996, 115 – 122). Z punktu widzenia etnometodologicznej analizy konwersacyjnej, którą posługuje się zresztą Seedhouse, takie stanowisko wydaje się być zbyt deterministyczne, ponieważ zdaniem etnometodologów tożsamość i cele są pojęciami dynamicznymi i w dużym stopniu kreowanymi podczas rozmowy przez jej uczestników. Poza tym Seedhouse ocenia statyczny stan faktyczny, czyli już istniejące, utrwalone dość długą praktyką i zaobserwowane przez niego konteksty zajęć, podczas gdy rozwijanie samodzielności komunikacyjnej studentów, a więc postulat osiągnięcia przez nich autonomii, ukierunkowuje dydaktykę języków obcych na inne cele i wymaga **zmiany istniejących kontekstów** lub tworzenia całkiem odmiennych form komunikacji, często rzadko spotykanych w tradycyjnym, podawczym nauczaniu.

Udawana konwersacja w języku obcym często na powierzchni nie różni się od komunikacji „rzeczywistej” i staje się nierozpoznawalna jako symulacja. Pojawia się więc pytanie, w jakim stopniu dana rozmowa jest symulacją, jakiego rodzaju symulacją się staje i jak wobec tego odróżnić cechy konwersacji symulowanej od autentycznej. W związku z powyższym należy się także zastanowić, czy tradycyjna, a więc dystansująca i wzmacniająca asymetrię rozmowa szkolna, stanowi dobre narzędzie dla rozwoju samodzielności komunikacyjnej studentów. Tym bardziej, że przy dużym zaangażowaniu rozmówców, konwersacja w języku obcym często przeradza się w swobodną rozmowę dwóch osób posługujących się językiem obcym. Jeżeli taka rozmowa jest autentyczna z punktu widzenia jej przejawiających zaangażowanie uczestników, to można ją uznać za rozmowę, w której następuje sprzyjająca uczeniu się negocjacja znaczenia i związków społecznych. Wydaje się, że bardziej istotnym kryterium oceny jakości interakcji z punktu widzenia rozwijania kompetencji komunikacyjnej osób uczących się będzie kryterium **autentyczności wewnętrznej** (Górecka, Nowicka, Wilczyńska, Wojciechowska 2002) i samodzielności komunikacyjnej przejawiające się w sposobie negocjowania problemu, relacji, ról, i celów komunikacyjnych.

Chociaż autentyczność wewnętrzna stanowi trudno obserwowalny wymiar podmiotowego działania komunikacyjnego, analiza konwersacyjna w pewnym stopniu pomaga jednak rozpoznać momenty instytucjonalne i momenty osobistego zaangażowania w interakcjach, tj. takie, w trakcie których rozmówcy tworzą tradycyjne tożsamości szkolne lub od nich odchodzą. Pozwala ona także określić poprzez sekwencyjny kontekst działań komunikacyjnych rozmówców stopień ich samodzielności komunikacyjnej.

Wydaje się także, że sam fakt posługiwania językiem obcym, w odróżnieniu od mówienia w języku ojczystym, stanowi regułę instytucjonalną. Mówienie w obcym języku jest formą symulacji w kontekście kultury ojczystej. To, w jaki sposób symulacja ta stanowi formę osobistej ekspresji i jak poprzez użycie języka obcego jego użytkownik ukierunkowuje się na cel osobisty, a nie tylko językowy czy instytucjonalny, także kształtuje komunikację w języku obcym. To, w jaki sposób język ojczysty w odróżnieniu od obcego służy autentycznej komunikacji osobistej służącej utrzymywaniu kontaktów społecznych wynika także z uwarunkowań pragmatycznych i kulturowych języka ojczystego i obcego, a także ze sposobów uczenia danego języka obcego. Co za tym idzie, język obcy może w odpowiednich warunkach służyć wymianom o charakterze osobistym, a więc rozwijaniu rzeczywistej kompetencji komunikacyjnej w języku obcym.

1.3. Społeczne modele interakcji szkolnej a rodzaj kontroli komunikacyjnej

Interakcja, (Rost 1994) w przeciwieństwie do transakcji, jest wymianą mającą głównie na celu utrzymywanie i rozwijanie związków społecznych. Słuchanie interaktywne jest nakierowane na zrozumienie osobistych zainteresowań i rozwijanie relacji społecznej. Jednak Corder uważa, że większość interakcji osobistych ma miejsce w języku ojczystym (1973). Zazwyczaj konwersacje wykazują cechy zarówno interakcyjne jak i transakcyjne lub przeważa w nich jedna z wymienionych funkcji. Interakcje szkolne wydają się być często zdominowane przez specyficzny wspomniany

wcześniej element transakcyjny, odnoszący się do gramatyczno-leksykalnej formy wypowiedzi; dominuje więc w nich najczęściej cel odmienny od osobistego. O takim formacie interakcyjnym decydują obecne w danej kulturze modele relacji dydaktycznej.

Wzorce kulturowe decydują o formach interakcji instytucjonalnych. Normy społeczno-kulturowe wpływają na rodzaje i cele interakcji, jakie tworzą ich uczestnicy. Choć mało jest pogłębionych badań dotyczących tego właśnie problemu, wydaje się, że kulturowy europejski model relacji dydaktycznej ukierunkowuje studentów na podporządkowanie się kontroli autorytetu zewnętrznego. Cel szkolnej transakcji ukierunkowuje wypowiedzi na **uzyskanie oceny zewnętrznej** odnoszącej się głównie do kategorii poprawności językowej w tym semantycznej czy systemowej. Szkolne wymiany o wyjątkowo niskim stopniu interaktywności mają na celu swoistą transakcję, której celem jest transfer reguł zamkniętego systemu językowego od osoby nauczającej do osoby uczącej się. Konsekwencją ciągłej dominacji wyżej wspomnianego celu jest po pierwsze pogłębienie asymetrii między uczestnikami wymiany, po drugie zwiększenie efektu pozorności komunikacji. Można to wytłumaczyć zmianą jakości **kontroli działań komunikacyjnych** z kontroli wewnętrznej na kontrolę pochodzącą z zewnętrznego źródła, które ma za zadanie regulować działania komunikacyjne jednostki. W trakcie komunikacji w języku ojczystym kontrola kodu językowego odbywa się w sposób raczej mniej świadomy i rozmówcy kontrolując jakość gramatycznej formy używanego przez siebie języka oraz zawartości merytorycznej wypowiedzi polegają częściej na osądzie raczej wewnętrznym niż na ocenie zewnętrznej.

Teoria rozwoju kognitywnego i językowego Wygockiego podkreśla wagę działań regulacyjnych polegających na kontroli procesów kognitywnych (np. myśli, procesów pamięciowych itd.). Celem rozwoju osoby jest stopniowe przechodzenie w działaniach komunikacyjnych z regulacji zewnętrznej na regulację wewnętrzną (Vygotski 1978). Należy podkreślić, że regulacja ta odbywa się równocześnie w zewnętrznych lub uwewnętrznionych interakcjach społecznych, ponieważ zgodnie z poglądami Wygockiego, umiejętności intelektualne stanowią odzwierciedlenie interakcji społecznej; wszystkie wyższe funkcje umysłowe są uwewnętrznionymi związkami społecznymi (Wells 1997). Trudno więc mówić o rozwijaniu samodzielności komunikacyjnej i uczeniowej, a tym bardziej o podmiotowości danego uczącego się, jeżeli odwołując się do autorytetów zewnętrznych rezygnuje on z równoczesnej kontroli lub oceny wewnętrznej w bezpośredniej interakcji społecznej.

Oczywiście w pewnych formach dyskursu szkolnego w języku ojczystym, osoby uczące się także odwołują się nadmiernie do zewnętrznej kontroli i oceny własnych działań komunikacyjnych, w wyniku czego ich samodzielność komunikacyjna szczególnie w gatunkach akademickich zatrzymuje się na etapie zbyt głębokiej zależności dydaktycznej i komunikacyjnej. W wyniku wyżej wymienionych procesów, wzmacnia się efekt wyobcowania komunikacyjnego uczestnika takiej formy interakcji. Reasumując, należy stwierdzić, że w dyskursie klasowym języka obcego dominacja kontroli zewnętrznej pogłębia zależność komunikacyjną osoby uczącej się i przez to utrudnia samodzielne użycie języka w określonym gatunku mownym, a więc i rozwinięcie kompetencji komunikacyjnej.

Podobne zasady ujawniają się w trakcie obserwacji języka polskiego używanego w trakcie rozmów instytucjonalnych. W trakcie badań dyskursu szkolnego języka polskiego jako języka ojczystego zauważono, podobnie jak w badaniach dyskursu szkolnego dzieci angielskich i amerykańskich (Mehan 1979), obecność sekwencji trójfazowych: zapoczątkowanie akcji - pytanie nauczyciela, reakcja - wypowiedź ucznia, ocena - komentarz nauczyciela (Kawka 1995).

- a. nauczyciel inicjuje dialog - pytanie i polecenie;
- b. uczeń reaguje – odpowiedź;
- c. nauczyciel komentuje, ocenia wypowiedzi ucznia lub je poprawia.

Komentarze nauczycielskie ujawniły istnienie kryteriów oceny odnoszących się do stylistyki języka, poprawności lub słuszności merytorycznej, a także gramatycznej, w tym semantycznej. Okazało się również, że wyżej wymieniona forma interakcji szczególnie przejawia się w zdominowanym przez nauczyciela tradycyjnym nauczaniu podawczym.

Formalność i pozorność komunikacji klasowej wynika też z dość wąskiej koncentracji rozmówców na wymianie informacyjnej i pomijania ekspresywnej funkcji języka (Prokop 2000). Zdarza się też, że rozmowy w języku obcym, a także ojczystym, pomiędzy studentami lub osobami uczącymi się jak i nauczającymi cechują się formalnością, asymetrią i dystansem ze względu na dość mało refleksyjną postawę jednej ze stron dotyczącą celów kształcenia, jego wartości i wzajemnych ról w procesie uczenia się języka obcego, a więc i komunikacji w tym języku. Ellis podkreśla znaczenie oczekiwań kulturowych istniejących w dyskursie klasowym i przejawiających się w rolach nauczyciela jako „wiedzącego” i ucznia jako „odbiorcy wiedzy.” Ze względu na to, że rola nauczyciela jako osoby zapewniającej sobie autorytet odnosi się do wpływowego społeczno-historycznie konstruowanego rozumienia tej roli, osoby uczestniczące w szkolnych rozmowach mogą niechętnie odnosić się do zmian takiego układu (Ellis 1999, 229).

Jeżeli jeden z partnerów w interakcji uważa lub też nawet częściowo nieświadomie odnosi się do pewnej utrwalonej społeczno-historycznie wizji działania w danej sytuacji komunikacyjnej, według której komunikacja na zajęciach z języka obcego powinna opierać się na zależności dydaktycznej, czyli przepływie informacji od wiedzącego nadawcy do biernie przyjmującego wiedzę odbiorcy lub od studenta do oceniającego nauczyciela, to z pewnością nie pozostaje to bez wpływu na kształt komunikacji i jakość rozwijanej kompetencji komunikacyjnej. Zdaniem Ellisa odwołującego się do teorii konstruktywistów społecznych, uzyskiwanie kompetencji w języku obcym (a także ojczystym) wiąże się z użytkowaniem języka nie tylko w sposób konwencjonalny, ale także dla własnych, rzeczywistych celów. Komunikacyjne praktyki pedagogiczne, które uspołeczniają osobę uczącą się w sztywnym, zinstytucjonalizowanym dyskursie dominującego nauczyciela pozbawiają uczących się okazji do rozwijania umiejętności posługiwania się wielością głosów czy stylów. Podczas gdy taka wielogłosowość stanowi rodzaj praktycznej kompetencji językowej (Ellis 1999, 229).

Zła reputacja sekwencji trójfazowych wynika najprawdopodobniej z ich dominacji w dyskursie szkolnym. Mehan (1998) nazywa tego rodzaju format interakcyjny *skryptem recytacyjnym*. Przejawia się on

w dominacji komunikacyjnej nauczyciela, który zadaje uczniom pytania dotyczące znanych informacji, podczas gdy rola studenta ogranicza się do odpowiadania na pytania nauczyciela. Skrypt ten rozpowszechniony jest w Stanach Zjednoczonych i Europie, a więc dotyczy także kultury polskiej pozostającej w tym samym kręgu kulturowym.

Sekwencja trójfazowa pojawia się w rozmowie dorosłego i dziecka i pierwotnie służy uczeniu się języka i rozwijaniu myślenia. Problemem w interakcjach szkolnych, nawet na poziomie zaawansowanym, nie jest może sama obecność takich sekwencji, ale szczególna ich realizacja, która ogranicza kontrolę wypowiedzi przez osobę uczącą się i przez to wzmacnia uzależnienie dydaktyczne i komunikacyjne osoby uczącej się. Dzieje się tak, kiedy:

- nauczyciel i uczeń ukierunkowują się wyłącznie na ocenę formalno-systemową w każdym kontekście zajęć. Nauczyciel stale inicjuje interakcję oraz jest jedyną osobą oceniającą przebieg komunikacji i jej jakość;
- wypowiedzi studentów zorientowane są na odtwarzanie wiedzy deklaratywnej. Osoba ucząca się nie przetwarza wiedzy i nie interpretuje wypowiedzi w interakcji.

Interakcja realizowana w taki sposób implikuje typ relacji uzależniającej dydaktycznie i wpisuje osobę uczącą się w rolę osoby uzależnionej komunikacyjnie.

Mehan (1998) uważa, że kultura szkolna przypomina inne oparte na kulturze działania, ponieważ regulują ją normy i zasady ustalane na podstawie konwencji. Oznacza to, że tych konwencji nie uczy się otwarcie, przekazywane są one pośrednio poprzez formy interakcji i wpisane w nie role społeczne; poza tym pozostają one raczej ukryte i wspólnie utrzymywane na zasadzie niepoddawanej negocjacji zgody społecznej. Johnson podkreśla również rolę **oczekiwań** dotyczących wzorców szkolnej komunikacji i związanych z nimi interpretacji układów społecznych, w jakie wchodzi rozmówcy w trakcie zajęć z języka obcego. Zarówno studenci jak i nauczyciele, w oparciu o szkolne doświadczenia społeczne, odnoszą się wspólnie do pewnych nieujawnianych już otwarcie reguł określających normatywność czy społeczną poprawność sposobu, w jaki powinna się odbywać komunikacja w klasie. Uważa się, że sposób w jaki studenci odbierają i interpretują wydarzenia społeczne w klasie oddziałuje na efekty uczenia się i pozwala zrozumieć, w jaki sposób uczestniczą oni w interakcjach szkolnych (Johnson 1995, 39 – 47, 310-400). Wydaje się, że oczekiwania osób uczących się i nauczycieli decydują o ich postawie, która z kolei może stanowić jeden z czynników wpływających na rozwój ich kompetencji komunikacyjnej (Wiśniewska 2002).

Ponieważ skrypty te działają na zasadzie ukrytych, uwewnętrznionych i wspólnie utrzymywanych przez wspólnotę społeczną zasad, ich zmiana często okazuje się dość trudna, ponieważ wiąże się z odkrywaniem i reformulowaniem zautomatyzowanych celów i rutynowych już działań komunikacyjnych. Jak zauważa Kasper, zwyczajowe trójsekwencje okazują się być mało produktywnym formatem interakcyjnym wstrzymującym uczenie się pragmatyki i dyskursu języka obcego. Przeprowadzane przez Hall (1995, 1998) badania dotyczące interaktywnie konstruowanego zarządzania tematem w nauczaniu podawczym wykazują, że taki format nie dostarcza studentom

wystarczającego wsparcia dla rozwoju złożonej interakcyjnej, językowej i kognitywnej wiedzy potrzebnej do prowadzenia zwyczajnej, swobodnej rozmowy w języku obcym. Przytaczane przez Kasper badania Ohty (2000) oceniają potencjał sekwencji trójfazowych w uczeniu się języka japońskiego, a szczególnie w uczeniu się aktywnego słuchania w konwersacji. Wyniki badania wskazują, że w szkolnym dyskursie reakcja słuchacza jest umiejscowiona w trzeciej fazie sekwencji; typowe działania tej części wymiany to sygnały oceny i inne sygnały słuchacza typu *uh-huh* lub pytania o wyjaśnienie. Pierwszy i ostatni element sekwencji, jak wspomniano wyżej, jest zarezerwowany dla nauczyciela, w rezultacie studenci nie mają okazji ćwiczyć działań odbywających się w wyżej wspomnianych częściach pary przyległej, czyli aktywnie utrzymywać kontakt (Kasper 2000). Kontrola dyskursu wpływa także na działania negocjacyjne osób uczących się. Zdaniem Ellisa (1999), negocjacja zależy od kontroli dyskursu przez uczącego się. Wydaje się również, że rozumienie to dotyczy współkonstruowania znaczeń, czyli wzajemnej negocjacji w trakcie odbywającej się interakcji.

Zdaniem Ellisa najbardziej można pomóc osobie uczącej się w uczeniu się obcego języka pozwalając jej na przejęcie **kontroli tematycznej**. Na przykład w interakcji rozmówcy pomagają sobie w konceptualizacji i językowej realizacji wypowiedzi poprzez stosowanie mechanizmów kontynuacji tematu takich jak: powtórzenia, rozwinięcia i zachęty. Kiedy kontrolę sprawuje nauczyciel, osoby uczące się niechętnie sygnalizują brak zrozumienia lub negocjują znaczenia w inny sposób. Zamiast negocjować wolą albo czekać i starać się zrozumieć później albo zarzucają próby aktywnego rozumienia w ogóle (Ellis 1999, 211 - 223). Wydaje się przy tym, że negocjacja w takim przypadku powinna rozpocząć się od negocjowania formy komunikacji i wzajemnych w niej ról, ponieważ właśnie ich tradycyjny kształt utrudnia głębszą czy bardziej osobistą negocjację znaczeń.

Pierwotnym skutkiem może być niedostatecznie rozwinięta interaktywność w języku obcym. Ponieważ umiejętność utrzymywania kontaktu i prowadzenia swobodnej rozmowy, będące sprawnościami właściwymi dla tego aspektu kompetencji komunikacyjnej, decydują o jakości stosunków społecznych, dalszą niepożądaną konsekwencją może okazać się odczucie wyobcowania w języku obcym i wzmocnienie asymetrii, czyli zależności komunikacyjnej od osób sterujących dialogiem w sposób bardziej kompetentny, świadomy, zdecydowany czy też z racji swojej roli instytucjonalnej.

Kontrola dotyczy jednak nie tylko tematu, ale także innych aspektów **tworzenia interakcji**, czyli relacji społecznej. Interakcja jest procesem (Prokop 2002) polegającym na:

- tworzeniu działania;
- konstytuowaniu znaczenia;
- organizacji rozmowy.

Są to wymiary interakcji związane bezpośrednio z wyznacznikami sytuacji komunikacyjnej i cechami gatunku. W celu rozwinięcia kompetencji komunikacyjnej osoby uczące się muszą stopniowo przejmować kontrolę całości tworzącej się interakcji. Rozwijanie kontroli komunikacyjnej dotyczyć więc będzie także tych elementów. Należy się ich uczyć w takim poszerzonym kontekście, w działaniu

komunikacyjnym. Zagadnienie kontroli działań komunikacyjnych zostanie szczegółowiej omówione w rozdziale drugim.

Ograniczona kontrola interakcji nie jest to jedynie winą cieszącego się złą sławą formatu interakcyjnego, ponieważ wymiany szkolne mogą różnić się jakościowo w zależności na przykład od rodzaju statusu interakcyjnego, jaki nauczyciel przypisuje poszczególnym studentom. Może na przykład określić pewnych studentów jako głównych graczy czy odbiorców, jednocześnie przypisując innym mniej ważną rolę. Poświęcając mniej uwagi pewnym studentom, nauczyciel bardziej ogranicza ich kontrolę i prawa uczestniczenia w interakcji (Kasper 2000).

Wydaje się jednak, że przypisywanie odpowiedzialności za jakość dyskursu wyłącznie jednej stronie w dialogu, czyli osobie nauczającej, może okazać się zbytnim uproszczeniem. W pewnym stopniu interpretacja taka jest uzasadniona ze względu na dominującą rolę nauczyciela i konwencjonalną asymetryczność interakcji, które to czynniki ograniczają możliwości komunikacyjne strony zdominowanej. Nie bez znaczenia jednak pozostaje także orientacja studentów, którzy mogą określić się jako osoby przejmujące kontrolę i biorące udział w dialogu w taki a nie inny sposób. Pozostawianie inicjatywy komunikacyjnej w rękach osoby nauczającej jest utrwalone zwyczajem szkolnym i związanymi z nim postawami, które oddziałują na komunikacyjne zachowania studentów, ale stopień przekazywania kontroli w dialogu podlega, naszym zdaniem, negocjacji. Dowodem negocjowalności formatów interakcyjnych wydają się być jakościowe różnice w zachowaniach poszczególnych rozmówców odnoszących się do czy uczestniczących w pozornie identycznych formatach interakcji.

Z uwagi na to, że czynniki decydujące o jakości komunikacji są złożone i ponieważ sekwencje trójfazowe okazują się zbyt ogólnym nie obejmującym złożoności komunikacyjnej narzędziem, należałoby posłużyć się w badaniach interakcji szkolnych narzędziami bardziej szczegółowymi i uwzględniającymi tworzący się lokalnie przy każdej interakcji kontekst sekwencyjny, który może ukazać różnice jakościowe z perspektywy samych uczestników. Dlatego też posługujemy się w badaniu metodą analizy konwersacyjnej, uwzględniającą wyżej wymienione aspekty komunikacji. Pomimo swoich ograniczeń jest ona w stanie bardziej szczegółowo określić rodzaj i jakościowe różnice pojawiających się w interakcji działań komunikacyjnych z perspektywy biorących w niej udział uczestników i z perspektywy rozwoju ich kompetencji komunikacyjnej (zob. rozdział 2).

Interakcje typu trójfazowego mają swoje uzasadnienie i rolę w kształceniu, jednak nie powinny stać się typem interakcji dominującym w każdym kontekście klasowym, ponieważ utrwalają uzależnienie dydaktyczne i komunikacyjne studentów od nauczycieli i przez to skutecznie utrudniają rozwój samodzielności w zakresie komunikacji, a tym samym i kompetencji komunikacyjnej.

Jednak po pierwsze odnoszenie się do takich a nie innych systemów wymiany jest procesem w dużym stopniu podlegającym kontroli. Po drugie formy związków społecznych są zależne od utrwalonych praktyką komunikacyjną systemów wymiany. Rozmówcy nie tylko podlegają zasadom konwersacyjnym, ale i odnoszą się do zasad przypisujących osobie nauczającej rolę dominującą i

kontrolującą, a osobie uczącej się rolę biernego i sterowanego z zewnątrz odbiorcy. Stwierdzenie o działaniu w ramach systemu oznacza jednak zdeterminowanie przez jego zasady i niesie ze sobą przesłanie o trudności dokonywania w nim zmian. Należałoby podkreślić, że uczestnicy interakcji szkolnych produkując określone działania komunikacyjne lokalnie, podczas każdej wymiany **tworzą** dany system komunikacji instytucjonalnej na nowo, potwierdzając tylko wzajemnie społeczne poglądy dotyczące komunikacji instytucjonalnej.

1.4. Dyskusje szkolne

Komunikacja językowa odbywa się w określonym, gatunku mownym i określonym typie dyskursu. Gatunek jest utrwaloną w świadomości danej społeczności formą organizacji całości wypowiedzi w interakcji. Jest także procesem społecznym, ponieważ tworzy się w odniesieniu do celu społecznego oraz charakteryzuje się określonymi sposobami osiągania spójności i określonymi funkcjami, a co za tym idzie kojarzy się z określonymi treściami, rolami czy sytuacjami (Górecka, Nowicka, Wilczyńska, Wojciechowska 2002). Posiada on także pewne wyróżniające go cechy takie jak charakterystyczna struktura i środki wyrazu. Zdaniem Bachtina formy gatunkowe organizują wypowiedź prawie w tym samym stopniu co formy gramatyczne i składniowe (Bachtin 1983, 113-116).

Badania dyskursu szkolnego wyodrębniły pewne charakterystyczne dla kontekstu szkolnego gatunki instytucjonalne. Głównym problemem dotyczącym gatunków szkolnych staje się stopień, w jakim pozwalają one na rozwinięcie przez osobę uczącą się jej samodzielności i kompetencji komunikacyjnej w indywidualnym wymiarze. Format dyskusji szkolnych wyłonił się w oparciu o specyficzną formę relacji uzależniającej uczących się języka obcego od nauczyciela. Relacja ta nazywana jest „**relacją jednopodmiotową**” (Aleksandrak, Gajewska-Głodek, Nowicka, Surdyk 2002), ponieważ, w najbardziej tradycyjnych jej formach, jedynym działającym samodzielnie podmiotem bywa w tej relacji nauczający, podczas gdy uczący się sytuuje się w roli w różnym stopniu zależnego dydaktycznie i komunikacyjnie obiektu zewnętrznych działań dydaktycznych. Z relacji tej wyłoniła się pozorna komunikacja szkolna i jej odmiana, czyli dyskusja szkolna, której główne cechy zostaną scharakteryzowane w niniejszym podrozdziale.

Markee, posługujący się w swoich badaniach analizą konwersacyjną, zaobserwował, że studenci języka obcego działają w ramach systemu wymiany ustnej opartego na asymetrii statusów, czyli nierówności jeśli chodzi o możliwość wpływania na przebieg interakcji. W nierównym systemie ustnej wymiany komunikacyjnej nauczyciele, mający rolę przewodnią, zadają więcej pytań sprawdzających wiedzę językową, tzn. takich, na które znają odpowiedź, lub/i których poprawność językową mają za zadanie ocenić. Natomiast rzadziej pojawiające się zarówno ze strony studentów i nauczycieli, rzeczywiste pytania na przykład o nowe informacje prowokowałyby rozmówców do tworzenia syntaktycznie bardziej złożonych odpowiedzi. Wskutek tego wyżej opisywany system wymiany mownej stwarza w rezultacie dość ograniczające środowisko dla akwizycji języka obcego. Markee uważa jednak, że taka nierówność cechuje głównie wymiany pomiędzy osobami uczącymi się i nauczającymi (Markee 2000, 64-77). Można ją częściową wytłumaczyć utrzymywaniem się tradycyjnych poglądów ogólnie

dotyczących kształcenia, które niejako wpasowują nauczyciela w rolę przekazującego wiadomości z danego zamkniętego systemu wiedzy i oraz w rolę egzaminatora lub osoby ceniącej oraz ucznia jako raczej biernego odbiorcę. Język w takim systemie (Wilczyńska 1999a, 61) traktowany jest dość abstrakcyjnie jako system reguł i konwencji, które należy rozpoznać i wchłonąć ale niekoniecznie odnieść się do nich w sposób zindywidualizowany. Jak uważa Markee, małe grupy rozmawiających między sobą studentów automatycznie tworzą system wymiany mownej oparty na równości lub symetrii rozmówców, w którym różnice lub cechy decydujące o szkolności systemu komunikowania się w klasie zanikają. Można rzeczywiście zgodzić się częściowo z interpretacją, że społeczne reguły współuczestnictwa powinny zmieniać się wraz ze zmianą układu społecznego, czyli w przypadku interakcji pomiędzy studentami, nauczyciel jako element wprowadzający asymetrię znika na jakiś czas, więc wraz z nauczycielem usuwać się też powinna nierówność i zmniejszać powierzchowność sposobu komunikowania się rozmówców.

Jednak obserwacje interakcji klasowych prowadzone na zajęciach z języka francuskiego i angielskiego (Górecka i Nowicka 2000) wykazują, że zmiana ta jest powierzchowna, ponieważ nawet w grupach dyskutujących samodzielnie, studenci często zachowują się tak jakby nauczyciel był obecny i sterował dyskusją. Posługując się analizą konwersacyjną, daje się wówczas zauważyć w dyskusjach i konwersacjach coś co Sacks określił jako „znaczące nieobecności” (ang. *significant absences*) (Sacks 1992). Są one znaczące z punktu widzenia uczestników rozmowy, ponieważ w widoczny sposób odnoszą się oni do tych nieobecności w rozmowach poprzez szereg sygnałów naprawczych. W dyskusjach szkolnych następuje dość osobliwe i nietypowe dla codziennych rozmów zjawisko. Brakuje w nich nie tylko sygnałów sterujących dialogiem, sygnałów aktywnego słuchania, ale także sygnałów naprawczych. Oznaczałoby to, że instytucjonalna odmienność szkolnej komunikacji tak głęboko wniknęła w świadomość rozmówców, że nie zauważają oni już problemów, jakie stwarza. Przez to możliwa zmiana rutyny interakcyjnej wymagałaby nie tylko konsekwentnego i celowego, ale głównie świadomego wysiłku ze strony uczestników interakcji.

Tymczasem dyskusja często pozostaje zinstytucjonalizowana, co objawia się w tym, że studenci pośrednio skierowują swoje wypowiedzi do oceniającego nauczyciela, czyli odbiorcy instytucjonalnego i pomijają obecnego w danym momencie i czasie osobowego rozmówcę. Nadal istnieje przysłuchująca się „wirtualnie” instytucjonalna instancja, do której zadają się skierowywać swoje wypowiedzi. Wskutek tego dyskusje takie rozbijają się na serie monologowych tekstów, ponieważ skierowywane są do bezosobowego i niereagującego partnera. Zdarza się też, w szczególnych przypadkach, że uczestnicy interakcji tworzą żywe dialogi, jednak ich uczestnikami pozostają postaci ze świata wewnętrznego osoby mówiącej, podczas gdy inni rozmówcy spełniają rolę świadków wewnątrz interaktywnego bycia, może, lecz jednak nadal monologu. Wiąże się to jednak ze stylem kognitywnym i ekspresywnym (zob. rozdział 2).

Jeśli chodzi o mowny gatunek dyskusji, którego badanie będzie dotyczyło, zaobserwowano specyficzny tryb dyskusji w języku obcym, **dyskusję triadyczną**. Podczas takich dyskusji studenci

bezpośrednio lub pośrednio skierowują swoje wypowiedzi do drugiego rozmówcy, który na przykład zadał im pytanie, poprzez nauczyciela lub osobę prowadzącą dyskusję w celu sprawdzania zawartości merytorycznej lub ocenienia i potwierdzenia formy wypowiedzi, (Brent 1991, 452-66). Filtrowanie wypowiedzi przez nauczyciela przybiera różne postacie, jednak najbardziej zauważalne są sygnały niewerbalne takie jak: zwrócenie spojrzenia na nauczyciela i mówienie głównie do niego. Jeśli chodzi o sygnały werbalne jest to szczególnie obserwowalne w mówieniu o rozmówcy, który zadał nam pytaniem w trzeciej osobie do nauczyciela. Ten pośredni system wymiany interakcyjnej wzmacniający instytucjonalność dyskusji, może się także ujawniać w obecności długich pauz, jakby w oczekiwaniu na to, kiedy nauczyciel wyznaczy kolejnego rozmówcę, potwierdzając tym samym instytucjonalne prawo nauczyciela do udzielania głosu lub oceniania.

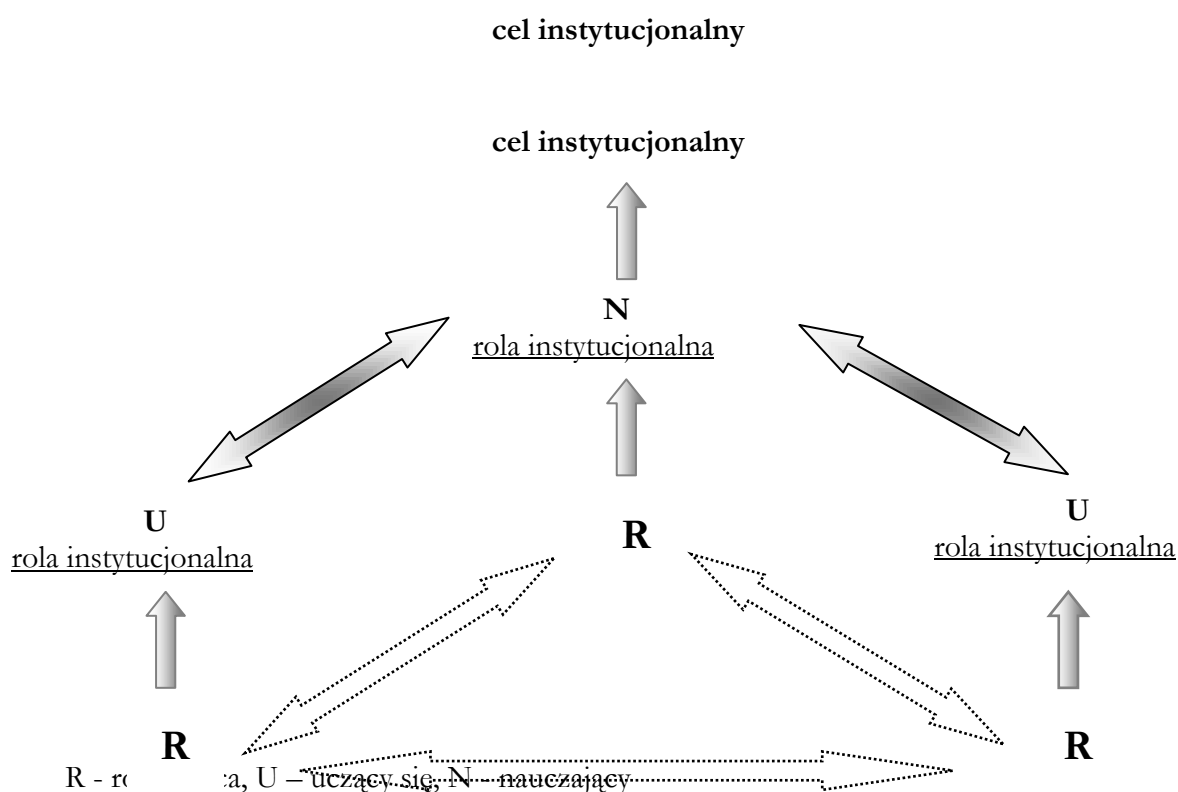
W dyskusji triadycznej rozmówcy zwracają się do siebie głównie w swoich rolach instytucjonalnych i ukierunkowują się na dominujący cel instytucjonalny. Cele osobiste odgrywają rolę drugorzędną, a rozmówcy-studenci zwracają się do siebie często pośrednio, czyli skierowują wypowiedź do rozmówcy w roli nauczającego, który tę odpowiedź ocenia, komentuje lub ukierunkowuje. Można powiedzieć, że ten typ interakcji wskazuje, że dla rozmówców ważniejsza od struktury interakcji społecznej staje się struktura zadania akademickiego i związane z nim role instytucjonalne.

Filtrowanie jest specyficzną formą rozmowy instytucjonalnej wpływającą znacząco na jej przebieg. Jednym z rezultatów takiego systemu wymiany jest duża bezpośredniość działań mownych rozmówców. Bezpośredniość w wypowiedziach osób posługujących się językiem obcym (angielskim) zaobserwowano także w badaniach komunikacji akademickiej pomiędzy studentami-obcokrajowcami, a doradcami w trakcie sesji ustalania programu zajęć (Bardovi-Harlig i Hatrford 1993). Ponieważ bezpośredniość wypowiedzi pojawiała się u studentów różnych narodowości, nie była ona raczej związana ze stylem kulturowym, ale z sytuacją posługiwania się językiem obcym oraz brakiem świadomości i umiejętności uczestniczenia w kulturowo specyficznym gatunku mownym, tu: sesji z doradcą studenckim.

Ponadto, podobnie jak w pewnych formach dyskursu medialnego typu wywiad telewizyjny, bezpośredniość pojawia się w układzie komunikacyjnym, w którym mówienie w trzeciej osobie lub filtrowanie rozmowy przez gospodarza programu jest samo w sobie formą upośrednienia, ponieważ rozmówcy nie zwracają się do siebie twarzą – w – twarz, nie muszą się więc bardzo troszczyć o zachowanie wizerunku publicznego, czyli twarzy rozmówcy (Scollon 1998).

W rezultacie studenci działający głównie w tego rodzaju układach komunikacyjnych przyzwyczajają się do stosowania strategii bezpośrednich, które w interakcji twarzą-w-twarz mogłyby doprowadzić do antagonizacji rozmówcy lub zerwania kontaktu. Poza tym często nie umieją oni nawiązywać do wypowiedzi innych rozmówców, podsumowywać czy reformułować. Co za tym idzie nie rozwijają oni sprawności samodzielnego modyfikowania swoich wypowiedzi w języku obcym tak, żeby utrzymać kontakt społeczny czy interakcyjny i jednocześnie oddziaływać na przebieg dyskusji. Zdarza się także, że nie potrafią rozpoznać,

które z działań może stanowić problem dla interlokutora. Poniższy schemat przedstawia dyskusje triadyczną.



Nauczający często spełnia w komunikacji szkolnej głównie funkcję ewaluatora egzaminacyjnego dyskursu, a student osoby przesłuchiwanej, przy czym interlokutorzy w takich rolach rzadko angażują się w wymianę osobistych poglądów na diskutowany temat lub także niezbyt często określają wyraziściej stosunek do rozmówcy lub tematu. Dlatego najbardziej uderzającą cechą pozornej dyskusji szkolnej jest jej powierzchowna tylko interaktywność objawiająca się w braku lub w małym zróżnicowaniu stosowanych przez studentów werbalnych sygnałów dialogowych takich jak: sygnały organizujące wypowiedź, sygnały aktywnego słuchania oraz działania oceniające przebieg dyskusji argumentacyjnej (zob. rozdział 2). W rolach osób w mniejszym lub większym stopniu uzależnionych dydaktycznie i komunikacyjnie, studenci polegają na nauczycielu w działaniach typu organizacja dyskusji lub wypowiedzi i ocena jej przebiegu. W rezultacie, ukierunkowanie rozmówców na innych uczestników dialogu bywa dość powierzchowne, a głównym celem rozmowy staje się wytworzenie wypowiedzi o wysokiej gramatycznej poprawności lub złożoności składniowo-semantycznej przypominającej odtwarzany z pamięci tekst pisany. Dzieje się tak dlatego, że najczęściej te kryteria stanowiły główny punkt odniesienia w ocenie jakości języka dokonywanej zazwyczaj właśnie przez nauczycieli.

Istnieje w dyskusjach szkolnych specyficzny rodzaj **ukierunkowania na odbiorcę w dialogu** (ang. *recipient design, reciprocity design*), który wzmacnia zależność komunikacyjną osoby uczącej się i utwierdza dominującą pozycję językową i merytoryczną nauczyciela. Głównym odbiorcą wypowiedzi zdaje się być instytucjonalny kontroler, którego rolę ma w oczekiwaniach studentów spełniać osoba

nauczająca. Ponieważ taki odbiorca jest postrzegany jako bardziej wirtualny i bezosobowy niż urzeczywistniony jako osobowy głos w dialogu, argumentacja często przybiera formę luźno odnoszących się do siebie przemów tworzących raczej połączenie ustnego egzaminu i formalnego wywiadu niż dyskusję argumentacyjną. Często także nawet w trakcie dyskusji w małych grupach studenckich i bez udziału nauczyciela, wypowiedzi rozmówców cechują się szczególnie w początkowych fazach dyskusji brakiem głębszej kontroli komunikacyjnej i obserwowalnym oczekiwaniem na działania regulacyjne z zewnątrz, które by połączyły wypowiedzi różnych rozmówców w spójną argumentację. Pomimo przejawów pewnej dość powierzchownej interaktywności, rozmówcy często zapominają o uwzględnieniu w swoich wypowiedziach możliwych reakcji czy perspektywy odbiorcy. Słuchacze z kolei często wytwarzają niewiele werbalnych sygnałów słuchania. W wyniku wzajemnego dystansu komunikacyjnego rozmówców, ich wypowiedzi nie nawiązują do siebie lub odnoszą się wzajemnie tylko na poziomie ogólnego tematu, a możliwy wspólny cel argumentacyjny lub osobisty komunikacyjny staje się celem instytucjonalnym.

Cechy podobnego dyskursu przejawiają się oczywiście w różnym stopniu w szkolnej komunikacji, w zależności od stopnia samodzielności studentów lub typów zadań. Niepokojącym staje się to wtedy, kiedy właśnie argumentacja przybiera podobne formy. Głównymi powodami takiej sytuacji są najprawdopodobniej:

- wspomniane wyżej ukierunkowanie rozmówców na stereotypowe role szkolne, a co za tym idzie małe zaangażowanie osobiste;
- częsta nieobecność sprecyzowanych celów komunikacji realizowanych konsekwentnie i we współpracy;
- mało dojrzała lub niedostatecznie rozwinięta kompetencja komunikacyjna przejawiająca się w niechęci do lub nieumiejętności świadomego sterowania dyskusją poprzez użycie interakcyjnie ukierunkowanych sygnałów i strategii.

Z omawianych wyżej problemów wylania się obraz komunikacji szkolnej, która zbyt często staje się **dyskursem pozornym**. W dyskursie klasowym języka obcego, w tradycyjnej zależnej czy jednopodmiotowej relacji dydaktycznej (Aleksandrak, Gajewska-Głodek, Nowicka, Surdyk 2002) wytwarza się specyficzny rodzaj dyskursu pozornego zwanego także dyskursem szkolnym. Jest to rodzaj rozmowy instytucjonalnej opierający się na społeczno-kulturowym modelu komunikacji szkolnej nadającym osobie nauczającej prawo kontroli dyskursu i sytuujący osobę uczącą się w roli zależności komunikacyjnej i dydaktycznej.

Poniżej przedstawione zostały ważniejsze cechy dyskursu szkolnego w tradycyjnej relacji dydaktycznej:

- ograniczona **kontrola komunikacji** ze strony osób uczących się, co wzmacnia zależność dydaktyczną;
- mały stopień **negocjacji znaczeń i relacji**, stała asymetria ról;
- niska **interaktywność** rozmówców i związana z tym wysoka formalność interakcji;

- stosunkowo **mało znaczący udział treści i celów osobistych**, czyli **mała autentyczność wewnętrzna** komunikacji;
- **statyczność**, czyli ukierunkowanie na odtwarzanie **typowego modelu**, na przykład modelu języka pisanego wraz z jego złożonością strukturalno-tekstową;
- **brak wyraźnego gatunku wypowiedzi** lub odtwarzanie w nieprzetworzonej formie, luźno powiązanych, lecz wyuczonych na pamięć notatek;
- **nastawienie na typowość**, czyli przystosowanie wypowiedzi do ogólnego modelu zachowań w danej sytuacji, bez ich osobistego przetworzenia;
- wypowiadanie się wyrażeniami **obiektywno-informacyjnymi** (Prokop 2000; Prokop i Wiśniewska 2002; Weigand 1995, 97-119);
- **monologowość**;
- **dominacja skryptu recytacyjnego** realizującego się najczęściej w sekwencji trójfazowej.

Zmiana form komunikacji jest skorelowana ze stopniem autonomii studentów i ich mniejszym lub większym uzależnieniem dydaktycznym i komunikacyjnym. Autonomizacja wiązałaby się z redefinicją relacji dydaktycznej i społecznej w danej instytucji z relacji jednopodmiotowej na relację dwu lub wielopodmiotową, tj. taką poprzez którą osoba ucząca się może rozwijać swoją podmiotowość i indywidualny styl komunikacyjny poprzez pozytywne doświadczenia komunikacyjne w języku obcym (Wilczyńska 1999a; 2002a i b).

Jak wcześniej wspomniano, kontekst instytucjonalny w wysokim stopniu kształtuje zachowania i postawy osób uczących się i nauczających. Jednak w perspektywie etnometodologicznej instytucjonalne cechy kontekstu, takie jak role lub zadania, nie determinują bezwzględnie rodzaju rozmowy w jaką angażują się jej uczestnicy. Rozmówcy, aktywnie i świadomie ukierunkowując się na pewne role, cele i zadania, wytwarzają na przykład pewne rodzaje działań mownych i powstrzymują się przed tworzeniem innych, których nie kojarzą z utrwalonym społecznie porządkiem interakcyjnym zwyczajowo ustalającym się w danej sytuacji komunikacyjnej. Interakcje mogą się więc w zależności od orientacji ich uczestników charakteryzować większym lub mniejszym sformalizowaniem lub konwencjonalnością.

Należałoby więc dodać, że w przeciwieństwie do bardziej deterministycznych szkół interpretacji interakcji społecznych, analiza konwersacyjna otwiera i usensownia możliwość szczegółowej obserwacji i interpretacji działań społecznych z perspektywy uczestników, kiedy działania te tworzą określony porządek społeczny. Jak wyjaśniają Boden i Zimmerman, należy ona do tradycji konstruktywistycznej, zaprzeczającej temu, że fenomenologiczne aspekty społeczeństwa są jedynie odzwierciedleniem bardziej instytucjonalnych i historycznych układów szerszego wymiaru. Przeciwnie przyjmuje ona, że są one bezpośrednim wynikiem praktycznych działań człowieka. W związku z tym struktur społecznych należy poszukiwać bezpośrednio w interakcjach społecznych (Boden i Zimmerman 1991, 71). Formy dyskusji szkolnej i związane z nimi reguły komunikacyjne mogą więc ulec zmianie i nie wywierają absolutnie deterministycznego wpływu na działania komunikacyjne uczestników interakcji.

1.5. Interakcja w ujęciu analizy konwersacyjnej

Analiza konwersacyjna kładzie nacisk zwłaszcza na działania interpretacyjne w dialogu, w jakie angażują się odbiorcy, odnosząc się do wypowiedzi współrozmówców. Traktuje je ona jako konstytutywne dla dialogu. Zdaniem Scollona, takie podejście do dialogu uwidocznilo znaczenie tworzącego się w trakcie rozmowy kontekstu sekwencyjnego. Rozmowa nie byłaby możliwa bez zaangażowania rozmówców, ponieważ rozmawiamy ze sobą, kiedy przechodząc od wypowiedzi do wypowiedzi angażujemy się w interpretacyjną analizę wypowiedzi, czyli tekstów rozumianych jako wspólnie i na bieżąco współkonstruowane w grupie uczestników rozmowy (Scollon 1995, 3).

Jeżeli taki proces nie zachodzi, wtedy trudno jest nazwać daną interakcję rozmową, zamiast niej tworzy się najczęściej w kontekście instytucjonalnym zupełnie inny rodzaj dyskursu, inny gatunek języka mówionego. Spójność dialogu ulega zachwianiu jeżeli rozmówcy nie słuchają się wzajemnie, nie odnoszą się do wypowiedzi rozmówców lub jeśli interlokutorzy traktują zachowanie potencjalnego odbiorcy jako niezaangażowane.

To, na ile dana forma interakcji stanowi konwersację lub inny gatunek języka mówionego możemy określić wyodrębniając relacje, role oraz typy dyskursu, a także sygnały dialogowe i działania komunikacyjne spajające poszczególne wypowiedzi w rozmowę. Goodwin (1981, 3-6) podkreśla interaktywne znaczenie wypowiedzi. Aby zaangażować się z powodzeniem w rozmowę, jej uczestnicy nie mogą ograniczać się tylko do produkowania zdań, ale muszą koordynować wzajemnie wytwarzane przez siebie wypowiedzi ze współrozmówcą, ponieważ, jak rozumie to Schegloff (1984, 28-52), konwersacja jest działaniem odbywającym się minimalnie przy udziale dwóch stron. Tego wymagania nie da się spełnić tylko przy biernej współobecności dwóch osób, z których tylko jedna mówi. Konwersacja wymaga obecności zarówno mówiącego jak i słuchającego, dlatego aktywne słuchane traktuje on jako centralne odniesienie dla wszystkich konwersacyjnych zasad.

Konwersację uważa się w etnometodologicznej analizie konwersacyjnej za pierwszoplanową i pierwotną formę werbalnej komunikacji między ludźmi. Pozostałe typy interakcji są jej pochodnymi. Perspektywa taka wpływa na sposób interpretacji na przykład rozmów instytucjonalnych, które bada się w odniesieniu do pierwotnej formy interakcji, jaką jest swobodna konwersacja (Sacks 1984, 21-28 i 413-430).

Instytucjonalne cechy interakcji społecznej są, zdaniem etnometodologów (Schegloff 1991, 37-38), ściśle związane ze zjawiskami dystrybucyjnymi, czyli takimi, za pomocą których można wyodrębnić pewne typy działań w określonych kontekstach instytucjonalnych i określić sposób, w jaki dane sekwencje są związane z rolami interakcyjnymi. Analiza konwersacyjna zadaje sobie pytanie, jak to się dzieje, że tzw. dyskursywna tożsamość danej osoby, na przykład pytającego, jest związana z kategorią lub tożsamością drugiego uczestnika dialogu, czyli na przykład osoby składającej zażalenie. Okazuje się, że pojawiają się pewne regularne wzorce w interakcjach, w określonych sytuacjach. Wzorce te odzwierciedlają systematyczne modyfikacje, jakim ulegają podstawowe mechanizmy interakcyjne. Istnieją odmienne systemy wymiany ustnej w wywiadach, sądach i szkołach (Schegloff 1991, 39).

Ponieważ konwersacja stanowi tak wszechobecną i naturalną formę działania komunikacyjnego człowieka, często trudno było docenić jej społeczną wartość. Jak stwierdza Vion, konwersacje traktowano jako interakcję pozbawioną celu i wyraźnego lub poważnego tematu, odbywającą się bez wyraźnych, zdeterminowanych na wstępie reguł. Dopiero stosunkowo niedawno podejście to uległo przewartościowaniu. Zaczęto postrzegać konwersacje jako odbywającą się według wewnętrznych celów niezbędnych do ochrony tkanki społecznej. Jej funkcją stało się potwierdzanie istnienia więzi społecznych między jednostkami, a więc utrzymywanie kontaktu (1992). Umiejętność rozwijania i utrzymywania kontaktów społecznych decyduje o jakości komunikacji i o samym fakcie jej zaistnienia, stanowi ona więc podstawową kategorię kompetencji komunikacyjnej danej osoby.

Zachowania w interakcji mogą ujawniać świadomość uczestników rozmowy na temat jej natury. Świadomość dotycząca interakcji najczęściej ujawnia się w obserwowalnych werbalnych a także niewerbalnych działaniach jej uczestników. Ponieważ rozmowa w języku ojczystym jest działaniem naturalnym i zautomatyzowanym (Sacks 1992; Vion 1992) i przez to niejako przezroczystym i niezauważalnym, kiedy w języku obcym pojawiają się problemy z prowadzeniem konwersacji, rozmówcy często bezradnie rezygnują z jej prowadzenia. Jednocześnie jednak społeczna struktura, której utrzymaniu służy dialog może ulec poważnemu zaburzeniu. Jedną z możliwych konsekwencji jest uczucie wyobcowania w języku obcym lub w samej instytucji lub zgoda na głęboką pozorność komunikacji w interakcjach szkolnych w języku obcym. Zachowania kompensacyjne, do jakich uciekają się rozmówcy to przedstawienie się na komunikację w języku ojczystym, co jest możliwe w kontekście monokulturowym, odwołanie się do pomocy osoby prowadzącej zajęcia lub rezygnacja z prowadzenia rozmowy, a tym samym z wyrażania treści osobistych.

Najczęstszą omawianą już wcześniej formą komunikacji pozornej jest tworzenie przez uczestników wypowiedzi skierowywanych do odbiorcy instytucjonalnego i luźno tylko odnoszących się do siebie lub nawet do głównego tematu dyskusji, nie wspominając już o odnoszeniu się do tezy argumentacyjnej. W rezultacie dialogi charakteryzują się niską spójnością, i specyficzną realizacją progresji tematycznej, którą najczęściej reguluje bezpośrednio nauczyciel lub osoba prowadząca dyskusję. Badając rozwój kompetencji komunikacyjnej studentów należałoby więc przyjrzeć się bliżej, na czym polega, w jakim stopniu i w jaki sposób tworzy się dialogowa **spójność** wypowiedzi. Umiejętność osiągnięcia spójności dialogowej będzie rozważana jako dynamiczny wyznacznik kompetencji komunikacyjnej, wyrażającej się w skutkach obserwowalnych działań uczestników interakcji, a ukierunkowanych na negocjację znaczeń i utrzymywanie kontaktu.

Badacze przywołują pojęcie spójności dyskursu analizowanego przy użyciu dwóch kategorii koherencji i kohezji pojawiających się w podejściu funkcjonalnym do języka mówionego rozwijanym przez Hallidaya i Hassana (Jucker 1995, 130-131). **Kohezja** odnosi się do syntaktycznych i semantycznych powiązań pomiędzy jednostkami językowymi tworzącymi tekst. Mechanizmy tworzące kohezję to, na przykład: anaforyczne związki między frazami takie jak: zaimki, elipsy i łączniki. Jednak ich obecność w wypowiedziach nie gwarantuje jeszcze spójności tekstu i dialogu. Głównym

wyznacznikiem spójności dialogu jest koherencja, która odnosi się do funkcjonalnego połączenia pomiędzy poszczególnymi większymi jednostkami językowymi (wypowiedziami) tworzącymi dyskurs (Jucker 1995, 122-146). Spójność samego tekstu, niekoniecznie w interakcji, opiera się na pojęciowych związkach pomiędzy odniesieniami do nich wyrażanymi w tekście (Tabakowska 2001, 243-250). Koherencję dialogu można określić jako **dynamiczny proces interpretacji**, w jaki angażują się uczestnicy interakcji odnosząc wypowiedzi do bezpośredniego kontekstu, który zawiera także, lecz nie wyłącznie, wypowiedzi poprzedzające dane działanie (Jucker 1995, 122-146). Jeśli koherencja rozmowy jest wysoka, wtedy rozmówcy znajdują się w obrębie tego samego tematu. Jeśli jest niska następuje zmiana tematu. Kiedy zbliża się do zera może pojawić się nowy temat (Jucker 1995, 122-146).

Tak więc tworzenie spójnego dyskursu wiąże się z procesem współtworzenia **progresji tematycznej** w danym gatunku języka mówionego. Osiągnięcie koherencji zależy od interaktywności rozmówcy i jego umiejętności tworzenia danego gatunku mownego. Głębsza interaktywność i zaangażowanie wyznaczają wyższą koherencję. Z kolei bardziej powierzchowna interaktywność jest skorelowana z niską koherencją, częstymi zmianami tematu lub brakiem progresji tematycznej, czyli słabą negocjacją. (Górecka, Nowicka, Wilczyńska, Wojciechowska 2002).

W badaniach będziemy posługiwać się pojęciem **interaktywności** odwołującym się do i realizującym się na poziomie mikrodziałań werbalnych w dialogu; interaktywność ma za zadanie uchwycić w badaniu procesy tworzenia się spójności dialogu w mikrosygnalach dialogowych i działaniach argumentacyjnych rozmówców. Interaktywność w dialogu lub wypowiedzi monologicznej, stanowiąca element kompetencji komunikacyjnej, to stopień i rodzaj ukierunkowywania się rozmówcy na współrozmówcę lub słuchacza wyrażający się w **utrzymywaniu kontaktu** i/lub **negocjowaniu** nie tylko znaczenia, ale i wzajemnych ról interakcyjnych (mówcy i słuchacza) za pomocą działań komunikacyjnych lub sygnałów dialogowych zróżnicowanych ze względu na gatunek języka mówionego lub typ dyskursu.

Grice sformułował definicję konwersacji jako werbalnego współdziałania odbywającego się według zasad kooperacji (Kalisz 1993, 67). Jednak po pierwsze w wielu konwersacjach zasady te nie są idealnie przestrzegane, po drugie konwersacja może zamienić się, jak twierdzi Vion, w dyskusję lub debatę o charakterze współzawodnictwa. W dyskusjach z kolei można znaleźć formy współpracy (Vion, 1992).

Pytania badawcze dotyczyć będą więc procesów rozwoju dyskusji argumentacyjnej, czyli tego, w jaki sposób będzie rozwijała się i na czym będzie polegała współpraca w dialogu argumentacyjnym. Konwersacyjna **funkcja utrzymywania kontaktu**, wyrażająca się poprzez działania interakcyjne nie dotyczy tylko konwersacji. Ponieważ jednak konwersacja jest gatunkiem wyjściowym, cechy tej należy dopatrywać się także w innych gatunkach, w naszym przypadku w dyskusji argumentacyjnej, i badać ją pod kątem stopnia i rodzaju konwersacyjnej interakcyjności w obrębie danego gatunku. Szczególnie, że granica pomiędzy dyskusją a konwersacją bywa płynna i często gatunki te wzajemnie się przenikają.

Efektywna dyskusja argumentacyjna zdaje się opierać na koordynacji działań współzawodnictwa i współpracy oraz na współpracy w zakresie współzawodnictwa. Ukierunkowanie się na odbiorcę w dialogu stanowi konwersacyjny aspekt argumentacji i często wyraża się w konwersacyjnych sygnałach dialogowych, w tym sygnałach strukturyzujących dialog i sygnałach aktywnego słuchania. Mechanizm ukierunkowywania się na odbiorcę w trakcie dyskusji argumentacyjnych jest dwojakiej natury, ponieważ jak utrzymuje Sacks (1984, 21-23) gatunki instytucjonalne są wtórne w stosunku do konwersacji. Dlatego uczestnicy dyskusji w celu stworzenia głębszego ukierunkowania na współrozmówcę, muszą w swoich działaniach jednocześnie odnosić się zarówno do idei argumentacyjnych, jak i do osobowych interlokutorów. Weigand określa to ukierunkowanie osobowe jako konstytutywne dla rozmowy w ogóle. Uważa ona także, że dotychczas analizowano raczej indywidualne akty mowne i pomijano te elementy wypowiedzi, które decydowały o tym czy dana wymiana jest dialogiem i jaki rodzaj interaktywności osiąga (Weigand 1995, 97-119). Elementami łączącymi wypowiedzi w dialog są sygnały dialogowe, których różne rodzaje występują w zmiennym natężeniu we wszystkich rodzajach interakcji (zob. rozdział 2). Wytwarzając konwersacyjne sygnały dialogowe w trakcie wypowiadania argumentów lub wysłuchiwanie ich i odnoszenia się do nich, rozmówcy utrzymują osobisty lub przynajmniej osobowy kontakt z partnerami i osiągają w ten sposób pełniejszą intersubiektywność.

Wypowiedzi argumentacyjne pojawiające się w dyskusjach mogą cechować się zróżnicowaną interaktywnością ze względu na umiejętności komunikacyjne rozmówców, czyli rozwiniętą samodzielność komunikacyjną w dyskusjach. Także z dydaktycznego punktu widzenia, (Wilczyńska 1999a, 52) sposób posługiwania się językiem jest uzależniony od osobistego zaangażowania danej osoby uczącej się w formę zadania, a także od jej umiejętności samoobserwacji, kontroli i oceny własnych działań komunikacyjnych.

Jednym z głównych problemów, jaki napotykają uczestnicy szkolnych komunikacji jest uświadomienie sobie i kontrola ulotnych i trudnych do obserwacji procesów komunikacyjnych przejawiających się w **mikrosygnalach dialogowych**. Ponieważ o powodzeniu komunikacyjnym danej wymiany decydują sygnały dialogowe, które stosuje się w języku ojczystym w sposób nieświadomy lub zautomatyzowany, świadome ich zauważanie oraz interpretacja i stosowanie mogą stanowić dla osób uczących się języka obcego dość trudne zadanie. Z drugiej strony brak takich sygnałów dialogowych w trakcie rozmów szkolnych w języku obcym prowadzi do rozpadu dialogu w serię luźno tylko powiązanych tekstów.

1.6. Znaczenie werbalnych i para-werbalnych sygnałów dialogowych w rozwijaniu interaktywności i umiejętności tworzenia dyskusji przez studentów

W świetle powyższych obserwacji, w obrębie ogólniejszego celu rozwijania osobistej kompetencji komunikacyjnej i samodzielności komunikacyjnej osób uczących się, wylania się istoty dydaktyczny, a co za tym idzie także i badawczy, cel rozwijania **interaktywności** osób uczących się języka obcego oraz

kompetencji w zakresie tworzenia dyskursu, a w szczególności określonych gatunków mownych; w tej pracy w dyskusjach argumentacyjnych.

Goodwin (1995, 202) definiuje kompetencję interakcyjną jako umiejętność rozmówcy do takiego tworzenia wypowiedzi, żeby były one traktowane z odpowiednią uwagą przez odbiorcę. Działania naprawcze (ang. *repairs*) stanowią jedną z podstawowych form, w jakich realizuje się interaktywne ukierunkowanie uczestnika rozmowy, ponieważ, jak twierdzi Goodwin, pokazują one zdolność rozmówcy do utrzymywania społecznej struktury interakcji poprzez ciągłe modyfikacje znaczenia wypowiedzi w celu inicjowania wzajemnych zmian stanu wiedzy zarówno mówiącego jak i słuchającego.

Sygnaly dialogowe w interakcji wywoływałyby więc efekt utrzymywania wzajemnie uzupełniającego się podziału wiedzy między uczestnikami interakcji (Goodwin 1995, 202-203). Służą więc one po pierwsze konwersacyjnemu utrzymywaniu kontaktu, a po drugie, w odniesieniu do dyskusji argumentacyjnych, poprzez określone formy kontaktu umożliwiają współtworzenie argumentów, a więc rzeczywistą wymianę i negocjację poglądów. Są one więc istotne nie tylko dla rozwijania kompetencji interakcyjnej, ale związanej z nią kompetencji dyskursywnej.

Poza tym wypowiedzi interaktywne można określić (Wilczyńska 1999a, 81) jako rodzaj mniej lub bardziej widocznych czy obserwowalnych regulacyjnych działań komunikacyjnych, poprzez które rozmówcy starają się wpłynąć na przebieg rozmowy lub wspomóc rozumienie tego co mówi interlokutor.

Dla Goffmana istotnym kryterium decydującym o charakterze rozmów jest zaangażowanie, jakie rozmówca musi wykazać w rozmowie, ale także to, które musi wywołać ze strony odbiorcy (Malone 1997, 50-56). Główną rolą sygnałów dialogowych jest regulowanie i kontrolowanie przebiegu konwersacji oraz osiągnięcie interaktywności komunikacji. Są więc one ukierunkowane na społeczny cel utrzymywania związków społecznych pomiędzy rozmówcami, których zaangażowanie emocjonalne i intelektualne wyraża się właśnie w utrzymywaniu kontaktu za pomocą sygnałów dialogowych.

W perspektywie dydaktycznej Wygotskiego, w uczeniu się języka obcego w określonych interakcjach społecznych, sygnały dialogowe spełniają zasadniczą rolę regulacyjną. Ponadto wskazują one także często na odbywające się w trakcie interakcji społecznej i przez nią wzmacniane procesy myślowe regulujące przebieg rozmowy i dyskusji oraz uczenie się w trakcie interakcji. Wygotski wskazuje na efekt komunikacyjny w rozwoju myślowym i językowym człowieka; komunikacja stwarza potrzebę sprawdzania i potwierdzania myśli i stymuluje przez to uczenie się w działaniu interakcyjnym (Wygotski 1978, 90).

W określonych interakcjach społecznych dochodzi do komunikacyjnych działań autoregulacyjnych, łączących według teorii Wygotskiego myślenie, mowę i uczenie się. Można wśród nich wyróżnić działania bardziej i mniej aktywne (Wilczyńska 1995, 12). Nie wszystkie jednak interakcje w równym stopniu pobudzają myślenie, uczenie się i mówienie. W przeciwieństwie do dyskusji argumentacyjnej, omawiane wcześniej interakcje szkolne, w trakcie których pojawiają się

nieliczne jedynie werbalne sygnały dialogowe, a dialog osiąga jedynie chwilowo, krótkotrwałą i powierzchowną spójność, wydają się pobudzać autoregulację w dość niskim stopniu.

W badaniu będziemy opierać się na twierdzeniu, że działania komunikacyjne, w tym sygnały dialogowe służące **negocjacji znaczeń, związków i ról społecznych** oraz **celów komunikacyjnych**, stanowią jedną z obserwowalnych form działań regulacyjnych. Jeżeli rolę wytwarzania takich działań i utrzymywania interakcji powierzymy głównie nauczycielowi, osoby uczące się utrwalać się jedynie w swoim oczekiwaniu regulacji zewnętrznej. W takiej sytuacji rozwijanie i ćwiczenie samodzielności w zakresie komunikacji, krytycznego myślenia i uczenia się języka obcego może okazać się znacznie utrudnione dla osoby uczącej.

Gumperz definiuje sygnały dialogowe jako sygnały kontekstualizujące (ang. *contextualization cues*), będące uzewnętrznionymi lub ukrytymi (eksplicytnymi i implicytnymi) środkami, za pomocą których rozmówcy sygnalizują intencję komunikacyjną i interpretację wypowiedzi. Poprzez sygnały dialogowe rozmówcy i słuchacze wyrażają oczekiwania dotyczące kontekstu rozmowy, a więc interpretują dane działania, ich zawartość semantyczną oraz to, w jaki sposób określona wypowiedź odnosi się do wypowiedzi ją poprzedzających i po niej następujących. Gumperz uważa, że rozmówcy stosują je i interpretują nawykowo i rzadko rejestrują je w sposób świadomy, ponieważ prawie nigdy o nich bezpośrednio nie mówią. Polegają oni raczej na niewypowiedzianej świadomości znaczenia tych sygnałów (Gumperz 1982, 131; Johnson 1995, 41).

Bardziej szczegółowa analiza natury nastawionych na negocjację działań komunikacyjnych, sygnałów dialogowych i ich rodzajów pojawi się w trzecim rozdziale pracy. Wydaje się jednak, że można sformułować istotne pytanie badawcze odnoszące się do tego, w jaki sposób danych sygnałów uczyć i jeżeli na razie mało wiadomo, w jakim stopniu oraz w jaki sposób są one uświadamiane i kontrolowane przez osoby uczące się języka obcego.

Kontrola złożonych działań komunikacyjnych, związana ze skierowywaniem na nie uwagi, może odbywać się w sposób świadomy lub bardziej zautomatyzowany (Górecka, Nowicka, Wilczyńska, Wojciechowska 2002). Wydaje się jednak, że w procesie uczenia się języka obcego, więc w konfrontacji z obcą kulturą wytwarzającą interakcje przebiegające według odmiennych wzorców i uwarunkowań społeczno-pragmatycznych, świadomość używania języka powinna wzrosnąć, przez co kontrola także powinna stać się procesem bardziej świadomym. Przynajmniej powinno się tak dziać we wczesnej fazie uczenia się nowej sprawności.

Kasper uważa, że strategii komunikacyjnych stanowiących część kompetencji socjopragmatycznej można nauczyć się przy odpowiednich ćwiczeniach obserwacyjnych skierowujących uwagę na podobieństwa i różnice w realizacji aktów mownych w poszczególnych językach. W zadaniach zwiększających świadomość działań przez osoby uczące się może także dochodzić do transferu umiejętności z języka ojczystego (Kasper 1997). Przenoszenie umiejętności może odbywać się pod warunkiem, że osoby uczące się umieją angażować się w dialog argumentacyjny w języku ojczystym. Jak wykazują badania, w polskim kontekście szkolnym istnieje dominacja

omawianego trójfazowego typu interakcji, a więc obawa, że umiejętność argumentacji studentów w języku ojczystym także nie jest rozwinięta wydaje się uzasadniona. Ponadto język obcy stanowi na tyle odmienny kontekst, że osoby uczące się, o czym pisze Kasper (1997), nie korzystają z transferu. Różne, zwłaszcza socjopragmatyczne sprawności są przenoszone w odmienny sposób. Co wydaje się szczególnie ciekawe, liczne badania potwierdzają, że jedną z najmniej stosowanych przez nawet zaawansowanych użytkowników sygnałów dialogowych w języku obcym jest użycie modyfikatorów, czyli znaczników grzeczności, typu pośredniość lub wzmacnianie pewnych działań, takich jak przeprosiny (Cohen 1996; Kasper 1997).

Badania (Nowicka 2002b; Górecka i Nowicka 2000) potwierdzają tę prawidłowość. Studenci w języku obcym stosują często bardzo bezpośredni styl, który w języku ojczystym najprawdopodobniej także spowodowałby problemy interakcyjne. Może być to związane z omawianą uprzednio pozornością lub specyficzną instytucjonalnością komunikacyjną interakcji szkolnych oraz z nasilającym zależność komunikacyjną brakiem osobistego zaangażowania.

1.7. Uczenie się w interakcji a rozwijanie samodzielności osób uczących się w dyskusjach argumentacyjnych

Główne założenia uczenie się w interakcji zostały określone przez, inspirowaną pracami Wygotskiego, konstruktywistyczną teorię społeczno-kognitywną, która traktuje interakcję jako przestrzeń wspomagającą rozwój języka (Ellis 1999, 3-32). Interakcję społeczną postrzega się, zgodnie z podwójną funkcją języka jako narzędzia komunikowania się i myślenia oraz jako narzędzie uczenia się języka obcego, ale także jako **kompetencję samą w sobie** (Kasper 2000). Uczenie się w interakcji stanowi proces socjalizacji w danej kulturze i społeczności i dotyczy typów interakcji określonych ze względu na typ dyskursu, role uczestników, relacje społeczne i cele społeczne oraz indywidualne.

Zgodnie z teorią Wygotskiego, interakcja werbalna może nie być niezbędna w przyswajaniu języka dlatego, że istnieje mowa wewnętrzna, ale jest pierwotnym środkiem **mediacji uczenia się**. W interakcji społecznej jej uczestnicy mogą wzajemnie dla siebie otwierać *strefę najbliższego rozwoju* (ang. *Zone of Proximal Development*). Jest to dystans między aktualnym poziomem rozwoju określonym przez samodzielne rozwiązywanie problemu, a poziomem potencjalnego rozwoju określonym poprzez rozwiązywanie problemu pod przewodnictwem dorosłego lub we współpracy ze sprawniejszymi rówieśnikami (Vygotski 1978, 86).

Uspołecznianie w języku ojczystym i obcym, czyli uczenie się pragmatyki języka oraz konceptualizacja odbywa się poprzez doświadczenia komunikacyjne w interakcjach. Kasper podkreśla, że przyswajanie języka i kultury i rozwój myślenia zależą od interakcji społecznej w konkretnych społeczno-historycznych kontekstach. Rozwijanie wiedzy i myślenia jest nie tylko sprawą wewnątrzpsychicznych reprezentacji i procesów; wiedza językowa, kulturowa i społeczna tworzy się w konkretnej interakcji społecznej, dlatego należy ją rozpatrywać jako konstruowaną społecznie (Kasper 2000).

Szczególnie wartościowym w uczeniu się zarówno ojczystego jak i obcego języka jest typ interakcji polegający na współkonstruowaniu sensu przez jej uczestników poprzez dynamiczną negocjację nie tylko znaczeń, ale związków społecznych oraz kulturowych i społecznych tożsamości. Taki typ interakcji jest matrycą, w której poszczególni uczestnicy interakcji realizują swoje cele pragmatyczne i wspomagają wzajemnie próby ich osiągnięcia;

Kompetencje językowe, zdaniem Ellisa i Kasper tworzą się podczas spotkań, podczas dynamicznego procesu interakcji. Przyswajanie zarówno języka ojczystego, jak i obcego jest procesem kognitywno-społecznym przejawiającym się w celowym użyciu języka w interakcji społecznej, w trakcie której zachodzi wzajemne rozumienie i negocjacja sensu. Nabywanie języka nie jest tylko aktem indywidualnym, lecz także społecznym, zależnym od kontekstu i związanym z procesami dyskursywnymi. (Ellis 1999, 18). Kluczowym pojęciem jest **mediacja** odnosząca się do uczenia się w interakcji społecznej. Uczenie się, w tym uczenie się języka, ma miejsce, kiedy biologicznie zdeterminowane funkcje umysłowe zmieniają się w bardziej złożone funkcje „wyższego rzędu,” przy czym proces ten ma miejsce w interakcji społecznej. Ta zmiana skutkuje wzrostem świadomości odnoszącej się do świadomości umiejętności kognitywnych a także mechanizmów autoregulacji rozwijających się w trakcie rozwiązywania problemu (Kasper 2000; Ellis 1999).

Uczenie się języka, komunikacji, nabywanie wiedzy i rozwijanie sprawności odbywa się w negocjacyjnym typie interakcji. Uczestnicy takiej interakcji tworzą wzajemnie dla siebie konstrukcje wspomagające, tzw. „rusztowania” (ang. *scaffolding*). Jest to werbalna konstrukcja służąca jako środek, za pomocą którego jedna osoba pomaga innej w realizacji funkcji językowej, w sensie działania komunikacyjnego i kognitywnego, której by ta osoba sama nie wykonała. Oznacza ona także społeczne, kognitywne i afektywne wsparcie, którego uczestnicy interakcji udzielają sobie wzajemnie (Johnson 1995).

Badania wykazują, że bycie sprawniejszym jest pojęciem względnym, szczególnie w interakcji, w trakcie której dochodzi do ciągłej renegocjacji wzajemnych ról. W komunikacji osoby uczące się wykazują różnice indywidualne wpisane w naturę relacji. Prawie niemożliwe jest uzyskanie absolutnej symetrii komunikacyjnej (Wilczyńska 1999a). Jeśli różnice indywidualne dochodzą do głosu w interakcji, wtedy pozwalają one na wzajemną negocjację nie tylko znaczeń, ale i negocjację społeczną i prowadzą w konsekwencji do uczenia się w trakcie negocjowania problemu, roli i relacji. Rozmówca może w trakcie rozmowy w zmieniającym się kontekście pojawiać się naprzemiennie w roli eksperta lub nowicjusza. Aspekt ten staje się szczególnie istotny w kontekście relacji dydaktycznej, ponieważ wskazuje na to, że osoby uczące się mogą uczyć się w interakcji między sobą, nie tylko z osobą z założeniu sprawniejszą, czyli na przykład nauczającą.

Można się spodziewać, że prowadząc dyskusję argumentacyjną, osoba ucząca się ogólnie rozwija samodzielność komunikacyjną oraz „dialogową świadomość,” rozumianą jako świadomość własnego działania w pewnym gatunku języka mówionego w danym języku. Zmienia ona swoją rolę z bezosobowej i biernej, ponieważ uczy się prowadzenia dialogu w języku obcym, czyli społecznego i

jednocześnie niezależnego działania w tym języku, w określonym gatunku, a także rozwija niezbędną dla kompetencji komunikacyjnej **świadomość komunikacyjną**, a co za tym idzie unikalną tożsamość językowo-komunikacyjną. Twierdzenie to zostanie częściowo przebadane i zweryfikowane w badaniach.

Pogłębioną postać zadań autonomizujących służących stymulacji i udoskonalaniu samodzielności komunikacyjnej studentów stanowi obserwacja uczestnicząca. Polegająca ona na zamierzonym ukierunkowaniu uwagi na regularności językowe (Wilczyńska 1999a, 16-22) oraz całość sytuacji komunikacyjnej i jej wyznaczniki, czyli gatunki mowne, relacje, role, typy dyskursu i intencje (Górecka, Nowicka, Wilczyńska, Wojciechowska 2002). Wydaje się, że w odniesieniu do rozwijania samodzielności w dyskusji argumentacyjnej, zadania takie opierałyby się na rozwijaniu przez osobę uczącą się metaoglądu i świadomego wewnętrznego lub uzewnętrznionego komentatora zdarzeń w procesach komunikacyjnych.

Badanie niniejsze ogranicza się do określonego aspektu kompetencji komunikacyjnej i obserwowalnych jej przejawów, czyli działań komunikacyjnych kierujących negocjacją, osiąganiem interaktywności i tworzących dyskusję. W badaniu staramy się także odpowiedzieć na pytanie, jak będzie się tworzyła dyskusja argumentacyjna i rozwijała jej kontrola przez studentów w warunkach konfliktu kognitywno-społecznego. Ze względu na to, że szczegółowej analizie zostaną poddane konkretne interakcje, badanie świadomości ograniczy się do postulowanych jej przejawów w konkretnych sygnałach dialogowych, co nie wyczerpuje oczywiście złożoności problematyki.

Interakcja (Ellis 1999, 21) powinna być postrzegana zarówno jako zdarzenie społeczne i wewnętrzne, jaki i prywatne i zewnętrzne. Ellis także podkreśla znaczenie konfliktu kognitywno-społecznego jako pobudzającego mowę wewnętrzną. Wewnętrzny dialog pojawia się, kiedy osoba ucząca się ulega napięciu wewnętrznemu określanemu też jako konflikt kognitywno-społeczny, a związanemu z wykonaniem zadania. Mowa ta jest jednym ze środków kontroli nad formami językowymi. Jednak, kiedy uczący się zaczyna polegać na bardziej otwartej uzewnętrznionej komunikacji, jego kompetencja komunikacyjna zaczyna wzrastać (Ellis 1999, 22). W badaniu koncentruję się na przejawach zewnętrznych i społecznych, na podstawie których, jak będziemy się starali pokazać, można częściowo co prawda sądzić o procesach wewnętrznych. Tym bardziej, że badania wskazują, że wraz ze wzrostem kompetencji komunikacyjnej w języku obcym zależność od mowy wewnętrznej zmniejsza się na korzyść dialogu społecznego.

Świadomość komunikacyjna może się potencjalnie zwiększać w trakcie dialogów argumentacyjnych, o czym świadczyć mogą szczególnie strategie reformułujące zaliczane przez Gülich i Kotschiego (1995, 30-66) do sygnałów kognitywnego przetwarzania dyskursu i nazywane przez nich *śladowami tworzenia dyskursu*.

W ujęciu Piageta, interakcja stwarza swoim uczestnikom przestrzeń dla wejścia w konflikt kognitywny, którego rezultatem jest argumentacja i debata z partnerami. **Konflikt kognitywno-społeczny**, zdaniem Piageta, nie powinien być rozumiany w kategoriach załamania komunikacyjnego,

ale jako bodziec rozwoju myślenia społecznego, tj., myślenia uwzględniającego rolę społeczną i punkt widzenia rozmówcy. Ten typ interakcji wymaga przyjęcia postawy odśrodkowej, czyli uznającej punkt widzenia drugiej osoby. Jak podaje Davies, teorie konfliktu społeczno-kognitywnego uznają, że wymiany społeczne mogą spowodować konflikt pojmowany jako naruszenie wewnętrznej równowagi myślowej osoby, którego rezultatem jest ponowne przyjrzenie się własnym ideom. Wygotski szczególnie podkreślał, że umysłowe procesy jednostki mają swoje źródło w interakcji społecznej. Ponieważ procesy te następnie ulegają dalszej przemianie w trakcie ich uwewnętrzniania, osoba ucząca się nie odzwierciedla jedynie doświadczeń z otoczenia społecznego (Davies 1999). Konflikt kognitywno-społeczny rozgrywa się więc w dwóch wzajemnie na siebie oddziałujących wymiarach, na poziomie społecznej i zewnętrznej interakcji oraz dialogu wewnętrznego.

Jeżeli, zgodnie z teorią Wygotskiego, tworzenie konfliktu kognitywnego oznacza angażowanie się w procesy autoregulacyjne (Wilczyńska 1999a, 227; Wygotski 1978) uwidaczniające się w sygnałach dialogowych, tworzących i strukturyzujących dialog i będących narzędziami negocjacji myśli i związków społecznych, oznaczać to może, że tworzenie takiego konfliktu w danym gatunku przez osoby uczące się rozwinię ich kompetencję komunikacyjną. Nie wszystkie jednak interakcje w równym stopniu pobudzają myślenie, uczenie się i autentyczne wyrażanie się. Niektóre gatunki instytucjonalne nie sprzyjają samodzielnemu rozgrywaniu konfliktu kognitywno-społecznego, a więc także wstrzymują rozwój indywidualny. Poza tym wydaje się, że w różnych gatunkach mownych procesy kontroli sygnałów dialogowych przebiegają w odmienny sposób.

Dyskusja argumentacja jako tworzony przez rozmówców dialogowy gatunek oparty na konflikcie kognitywno-społecznym jest z zasady problematyzująca i angażująca emocjonalnie i intelektualnie. Polega ona bowiem na formułowaniu hipotez i określaniu problemów z perspektywy osobistej, więc potencjalnie rozwija umiejętności samodzielnego myślenia i zindywidualizowanego oraz intencjonalnego działania w obcym języku.

Jak zauważa Kasper, w teorii społeczno-kognitywnej, w analogii do podwójnej funkcji języka jako narzędzia komunikacji i myślenia, interakcję postrzega się jako **narzędzie uczenia się języka obcego i kompetencję samą w sobie** (Kasper 2000). Uczenie się więc dyskusji argumentacyjnej w języku obcym stanie się celem samym w sobie.

Jeżeli, jak wcześniej stwierdzono, pewne formy instytucjonalnej komunikacji ustnej wzmocniają zależność dyskursywną studentów, to żeby zwiększyć ich niezależność należałoby zbadać i zmienić czynniki decydujące o danej formie instytucjonalności komunikacji, czyli reguły współuczestnictwa w danym gatunku języka mówionego i wynikające z niego role społeczne i interakcyjne.

Wylania się więc w tej sytuacji następująca możliwość: w nauczaniu problemowym i autonomizującym nastawionym na proces stawiania i rozwiązywania problemów, czyli samodzielne tworzenie hipotez przez osoby uczące się, formy interakcji także ulegają zmianie i rozwija się samodzielność komunikacyjna studenta. W takich warunkach komentarze nauczycielskie nie są jedynymi, jakie może uzyskać student, są one bardziej interaktywne i autentyczne, ponieważ mniej

oceniają przystawalność danej wypowiedzi do danego statycznego stanu wiedzy, której znajomość, często mniej zrozumienie, miała wykazać osoba ucząca się w mniej autonomizującym układzie. Wydaje się, że właśnie poprzez możliwość **samodzielnego tworzenia problemów**, otwiera się przestrzeń pozwalająca na zaistnienie osobistego zaangażowania wyrażającego się w bardziej osobistym posługiwaniu się językiem obcym. Problem więc staje się współtworzenie takich form komunikacji przez jej uczestników, które umożliwią rozwijanie kompetencji komunikacyjnej uczących się. Przy czym rozwijanie interaktywności i funkcjonowania osobistego w ramach dyskusji argumentacyjnej będzie polegało na uczeniu się prowadzenia dialogu argumentacyjnego poprzez uświadamianie sobie, ocenę i stosowanie zróżnicowanych, składających argumentację w spójną całość działań komunikacyjnych.

1.8. Sygnały dialogowe w argumentacjach opartych na konflikcie kognitywno-społecznym

Wyznacznikiem kompetencji komunikacyjnej będzie umiejętność samodzielnego funkcjonowania w dyskusji argumentacyjnej, co ze względu na specyfikę tego typu gatunku, oznacza także rozwijanie samodzielności myślenia i wymaga osobistego zaangażowania. A więc uczenie się w interakcji będzie dotyczyło samej interakcji argumentacyjnej, jako gatunku wytwarzanego przez określoną wspólnotę społeczną. Ponieważ seria wymian przekształca się w argumentację jeżeli jest współkonstruowana przez jej uczestników, wzajemnie negocjujących znaczenia, opinie, rodzaj społecznego zaangażowania oraz role interakcyjne i społeczne, niezbędnymi działaniami komunikacyjnymi zmieniającymi interakcją szkolną w argumentację będą **sygnały aktywnego słuchania** oraz interaktywnie ukierunkowane **działania argumentacyjne**.

Interaktywność rozmówców w argumentacji realizuje się w sprawności konstruowania określonego gatunku mownego, jakim jest dyskusja argumentacyjna. Z definicji siłą napędową argumentacji jest społeczno-kognitywna rozbieżność opinii i poglądów i zaangażowanie w aktywne ich wyrażanie i słuchanie. Dlatego głównym celem dydaktycznym staje się kształtowanie dyskusji jako współpracy argumentacyjnej nastawionej na współkonstruowanie **konfliktu społeczno-kognitywnego** w trakcie obserwowalnej interakcyjnej negocjacji ról, celów, opinii, poglądów i postaw.

Z takiego założenia wynika, że należałoby tak zaprojektować dialogi klasowe, żeby wywołać emocjonalne i intelektualne zaangażowanie i przez to zwiększyć kontakt i współpracę między rozmówcami. W jednej z rodzajów symulacji takiego konfliktu społeczno-kognitywnego, studenci mogliby przyjmować wyraźnie zaznaczone i najlepiej rozbieżne role argumentacyjnych przeciwników i zwolenników danego twierdzenia, którzy angażują się w skoordynowaną regulację konfliktowych opinii i w konstruowanie argumentów ześrodkowanych poprzez kontrowersyjną tezę. Tak więc kompetencje interakcyjną osób uczących się można ocenić poprzez zdolność do jednoczesnego tworzenia konfliktu i utrzymywania interpersonalnego kontaktu.

Rozmówcy w trakcie dyskusji argumentacyjnych nie zgadzają się, czyli angażują się w konstruowanie niepreferowanych części par przyległych. Głębokość ich interakcyjnego zaangażowania

pojawia się w użyciu określonych sygnałów strukturyzujących wypowiedź, które stosują oni w celu wynegocjowania pewnego interakcyjnego konsensusu jako słuchacz i mówca, wspierający lub sprzeciwiający się swoim interakcyjnym partnerom.

Wspieranie i zgadzanie się oraz kontrargumentowanie i niezgadzanie się stanowią dwa główne kierunki działań komunikacyjnych podejmowanych przez uczestników dyskusji argumentacyjnych. Gülich i Kotschi. (1995, 30-66) interpretują działania językowe rozmówców w kategoriach tworzenia określonego gatunku języka mówionego. Twierdzą oni, że określone, pojawiające się w argumentacji werbalne sygnały są manifestacją kontroli kognitywnej rozmówców nad przebiegiem dyskusji. Obecność tzw. *dyskursywnych śladów* kontroli kognitywnej lub śladów myślowego przetwarzania określa dyskurs jako argumentacyjny. Jednak wydaje się, że kognitywny aspekt tych działań nie wystarcza do tego, żeby zaklasyfikować dyskurs jako argumentacyjny i zaobserwować rozwój samodzielności komunikacyjnej osób uczących się. Często zdarza się, że rozmówcy wykazują rodzaj kognitywnej kontroli nad swoimi wypowiedziami i pomimo tego wytwarzają tylko powierzchownie spójny dialog, często urywający się z powodu braku zaangażowania oraz słabej umiejętności reagowania na problemy w interakcji.

Istotne więc znaczenie w ocenie rozwoju samodzielności komunikacyjnej studentów będzie miała ich umiejętność utrzymywania interakcji wyrażająca się w umiejętności tworzenia interakcyjnych **działań naprawczych** (ang. *repairs*). W warunkach konfliktu kognitywno-społecznego łatwo może dojść do zerwania kontaktu, dlatego działania argumentacyjne będą rozpatrywane także pod kątem ich interakcyjnego ukierunkowania na współrozmówcę. Z drugiej strony studenci przy dość powierzchownej interaktywności, czyli umiejętności utrzymywania kontaktu z drugą osobą w dialogu, mogą też wykazywać jednocześnie niską kontrolę kognitywną w zakresie współkonstruowania argumentów, zamieniając tym samym argumentację w rodzaj konwersacji. Pogłębiona analiza tego typu interakcji z wyszczególnieniem i oceną rodzaju stosowanych w niej sygnałów dialogowych zostanie przeprowadzona w rozdziale empirycznym.

Zasadnym wydaje się więc w interpretacji argumentacyjnych dyskusji studentów odniesienie zarówno do interaktywności jak i umiejętności tworzenia gatunku w danym typie dyskursu. Dlatego też działania komunikacyjne studentów będą rozpatrywane w trakcie badania w kontekście sekwencyjnym pozwalającym określić efekt komunikacyjny danego działania na współrozmówcę, a co za tym idzie i przebieg interakcji w odniesieniu do gatunkowych cech dyskusji.

Znaczącą sprawnością wyznaczającą samodzielność komunikacyjną jest umiejętność **negocjacji**. Wydaje się ona być pojęciem spajającym oba aspekty kompetencji. Szczególnie przydatne w ocenie rozwoju samodzielności komunikacyjnej są ujęcia mieszczące się w nurcie społecznego konstruktywizmu, podkreślające społeczny i lokalny, a także indywidualny charakter tworzenia zarówno ról społecznych i interakcyjnych jak i znaczeń w komunikacji. Negocjacja w takim ujęciu jest jedną z funkcji komunikacyjnych języka polegającą na określaniu, potwierdzaniu lub reformułowaniu, czyli zmianie wzajemnych związków społecznych. Negocjacji mogą podlegać dwa główne aspekty

publicznego wizerunku rozmówcy (*twarzy*): stopień zaangażowania i niezależności interlokutora w określonej interakcji. Celem negocjacji jest uzgodnienie wzajemności perspektyw oraz utrzymanie „wspólnie tworzonego, intersubiektywnego świata” (Scollon i Scollon 1995; Smith 2000; Hutchby i Wooffitt 1998).

Rozwijanie samodzielności komunikacyjnej, jako aspektu szerszego procesu autonomizacji, oznaczałoby zmianę społeczną polegającą na:

- zmianie reguł uczestnictwa w dyskursie klasowym języka obcego;
- zmianę poglądów dotyczących komunikacji i uczenia się;
- rozwijaniu kompetencji komunikacyjnej badanej jako obserwowalne działania w dyskusji argumentacyjnej;
- przesunięciu kontroli od nauczającego do uczącego się, czyli z zewnątrz do wewnątrz, poprzez rozwijanie świadomości i krytycznej oceny własnych działań komunikacyjnych.

Szczególną wagę w rozwijaniu kompetencji komunikacyjnej studentów będzie miała negocjacja, rozumiana w układzie autonomizującym jako decydujący o charakterze komunikacji proces myślowy i społeczny, polegający na stopniowej zmianie relacji komunikacyjnej, ról interakcyjnych i społecznych osób uczących się języka obcego, w trakcie tworzenia przez nich konfliktu kognitywno-społecznego w interakcjach i ukierunkowany na rozwijanie ich samodzielności komunikacyjnej. Negocjacja taka, jak zakładamy, wzmacnia się więc w warunkach tworzenia konfliktu kognitywno-społecznego przez osoby uczące się.

1.9. Pytania badawcze

Biorąc pod uwagę wszystkie wyżej dyskutowane hipotezy i wyłonione założenia można określić następujące pytania badawcze.

Główne pytanie badawcze:

1. **Jak rozgrywanie konfliktu społeczno-kognitywnego w dyskusjach argumentacyjnych wpłynie na rozwój samodzielności komunikacyjnej osób uczących się języka angielskiego w zakresie umiejętności negocjowania?**

Konsekwencją tak sformułowanego pytania badawczego będzie odniesienie się do procesów tworzenia się spójności dialogowej, czyli koherencji w dyskusjach argumentacyjnych. W pracy zajmiemy się także wstępnym opracowaniem **typologii działań argumentacyjnych**, a w szczególności tych działań komunikacyjnych studentów, które decydują o odbywającej się w trakcie dyskusji negocjacji nie tylko problemu, ale także relacji oraz ról społecznych i celu komunikacyjnego w specyficznym kontekście uczenia się języka obcego w warunkach instytucjonalnych. Badanie szczególnie skieruje się na określone rodzaje działań komunikacyjnych, które wskazują na zwiększoną kontrolę argumentacji i uzyskiwanie samodzielności i podmiotowości w działaniach w języku obcym.

Szczegółowe pytania badawcze:

1. W jaki sposób tworzenie konfliktu kognitywno-społecznego w warunkach **częściowej symulacji ról interakcyjnych** (prezenterzy w rolach nauczycielskich) wpłynie na rozwój umiejętności **samodzielnego negocjowania** przez uczących się, a więc ich:

- a) **interaktywność**, w tym **ukierunkowanie na odbiorcę w dialogu** (ang. *recipient design, reciprocity design*)?
- b) **umiejętność tworzenia argumentacji**?

2. W jaki sposób tworzenie konfliktu społeczno-kognitywnego w dyskusjach **z wyraźnym podziałem na role interakcyjne** lub w **komunikacji nacechowanej emocjonalnie**, wpłynie na rozwój umiejętności **samodzielnego negocjowania** przez uczących się, a więc ich:

- a) **interaktywność**, w tym **ukierunkowanie na odbiorcę w dialogu** (ang. *recipient design, reciprocity design*)?
- b) **umiejętność tworzenia argumentacji**?
- c) w **jakich działaniach komunikacyjnych** będzie realizował się aspekt (a) i (b), oraz które z działań będą świadczyły w zwiększonej kontroli i kompetencji komunikacyjnej?

Drugie pytanie szczegółowe dotyczy dyskusji opartych na **naturalnym** konflikcie kognitywno-społecznym oraz **symulowanym** konflikcie kognitywno-społecznym.

ROZDZIAŁ 2

2.0. Założenia i narzędzia badawcze etnometodologicznej analizy konwersacyjnej

W pracy zastosowano metodologię jakościową badań w działaniu. Oznacza to, że:

- połączono rolę osoby nauczającej i osoby przeprowadzającej badanie; obserwacja miała więc charakter uczestniczący;
- wprowadzano innowacje dydaktyczne i obserwowano proces zmian kompetencji komunikacyjnej uczących się w określonym typie zadania (zob. rozdział 3);
- główny problem badawczy i problemy szczegółowe ulegały zmianom i uściśleniu w trakcie badań.

Analiza konwersacyjna stanowiła główną stosowaną w pracy metodę badawczą. Należy ona do metod jakościowych nadających się do badania procesu zmian kompetencji komunikacyjnej. Analiza konwersacyjna jest silnie osadzona w szczegółowym badaniu mikrodziałań komunikacyjnych w ich kontekście sekwencyjnym. Wywodzi się ona z rozwijanego przez Harolda Garfinkela etnometodologicznego nurtu filozofii społecznej. Nurt ten przekształcił sposób opisu i wyjaśniania zjawisk społecznych w socjologii, która zakładała istnienie *a priori* makrokategorii i norm społecznych zinternalizowanych przez daną osobę w toku socjalizacji i determinujących jej działania społeczne. Garfinkel zanegował deterministyczny charakter makrokategorii społecznych i skoncentrował się na codziennych praktykach podejmowanych przez uczestników interakcji w celu uporządkowania i racjonalizacji własnej działalności.

Główną rolę w procesie nadawania i interpretacji potocznych znaczeń odgrywiają mechanizmy i procedury interakcyjne stojące u podstaw oczekiwań uczestników interakcji co do jej przebiegu. Etnometodologia mniej interesuje się tworzeniem przez rozmówców znaczeń odnoszących się do prawdy, a bardziej osiągnięciem przez uczestników zgody co do znaczeń i interakcji skuteczności. Interpretacja sensu odbywa się w kontekście sekwencyjnym, co oznacza, że działanie nabiera znaczenia w odniesieniu do sekwencji działań je poprzedzających i po nim następujących. Z założenia tego wynika, że przyszły rezultat danego działania decyduje o znaczeniu odbywającej się interakcji (Dobrzański 1999; Garfinkel 1967). Znaczenie interakcji nie jest więc uzasadnione jedynie wpływem makrokategorii czy większego niezależnego od bieżącej interakcji procesu społecznego.

Rozwinięta przez Harvey'a Sacksa i innych badaczy analiza konwersacyjna w dużym stopniu nawiązuje do etnometodologii. Kluczowym pojęciem analizy konwersacyjnej jest pytanie o **intersubiektywność**, czyli sposoby wytwarzania wspólnego rozumienia świata przez uczestników interakcji. W ujęciu analizy konwersacyjnej można zbadać sytuujące się w interakcji budowanie intersubiektywnego świata poprzez obserwację sekwencyjnej organizacji rozmowy. Przyjmuje się, że

rozmowa w interakcji jest w głąboko i systematycznie uporządkowana. Analiza konwersacyjna uwzględnia wpływ tych **cech struktury społecznej**, do których odnoszą się sami rozmówcy w trakcie działań komunikacyjnych.

Celem analizy konwersacyjnej jest badanie, w jakiego typu sekwencje układają się wypowiedzi uczestników interakcji, w jaki sposób interpretują oni wzajemnie swoje wypowiedzi i jak na nie odpowiadają, odwołując się do uwewnętrznionych procedur rozumowania i budowania znaczeń. Analiza konwersacyjna posługuje się w interpretacji zasadą „dowodu w następnej wypowiedzi” (ang. *next turn proof procedure*). Sprowadza się ona do tego, że rozmówcy w swojej następnej w sekwencji wypowiedzi ujawniają rozumienie wypowiedzi ją poprzedzającej. Działania w pierwszej części tzw. pary przyległej (zob. 2.1) określają oczekiwania co do charakteru odpowiedzi (Hutchby i Wooffitt 1998).

Przyjmuje się, że rozmówcy dookreślają znaczenie działań komunikacyjnych w toku interakcji, ponieważ wszystkie działania mowne mają charakter „indeksowy,” czyli zależny od bieżącego kontekstu, w przeciwieństwie do „wyrażeń obiektywnych,” czyli niezależnych od kontekstu. W komunikacji dydaktycznej tego rodzaju rozróżnienie staje się istotne w interpretacji pozornej komunikacji szkolnej (zob. rozdział 1), której jednym z przejawów jest rzadkie odnoszenie się przez uczących się do bieżącego kontekstu i nadużywanie wyrażeń obiektywnych charakterystycznych dla odtwarzanego kodu pisanego (Prokop i Wiśniewska 2002).

Analiza konwersacyjna, co wynika z jej korzeni fenomenologicznych, była początkowo metodą opierającą się na indukcji. Wysnuwano hipotezy lub dookreślano początkowe ogólne twierdzenia w wyniku szczegółowej obserwacji i interpretacji danych. Nie oznaczało to, że nie formułowano problemów początkowych, miały one jednak charakter dość ogólny lub intuicyjny. Celem było odejście od uprzedzeń w obserwacji i odwoływanie się do uwewnętrznionej wiedzy potocznej, określanej też jako codzienne procedury rozumowania. Szczególnie starano się uniknąć uprzedzeń związanych z kategoriami makrostruktury społecznej (np. wiek, płeć, zawód itp.) traktowanymi przez tradycyjną socjologię jako determinanty działania danej osoby.

Analiza konwersacyjna należy do **tradycji konstruktywistycznej** zaprzeczającej jakoby przejawiające się w interakcji aspekty porządku społecznego były jedynie biernym odzwierciedleniem istniejących na szerszą skalę sił społeczno-historycznych (Mehan 1991, 71-73). Badania analizy konwersacyjnej wskazują, że pewne rodzaje parametrów sytuacji komunikacyjnej takie jak role typu lekarz i pacjent oraz gatunki takie jak konsultacja medyczna, które do tej pory traktowano jako stabilne i niezmiennie parametry sytuacji komunikacyjnej, podlegają negocjacji. Badania wskazują, że w większości obserwowanych interakcji gatunek typu konsultacja medyczna tworzy się tylko w trakcie określonych etapów spotkania, w pozostałych ma miejsce konwersacja czy inny rodzaj interakcji (Ten Have 1999; 1994).

Wyniki badań posługujących się analizą konwersacyjną wskazują, że nie wszystkie kategorie społeczne odgrywają rolę w danej interakcji, tym bardziej, że można założyć nieskończoną prawie ilość takich kategorii. Analiza konwersacyjna zakłada więc, że stają się one istotne z perspektywy

rozmówców, czyli czy i w jaki sposób odnoszą się oni do makrokategorii i uwidaczniają ich znaczenie w danej rozmowie.

Ortodoksyjny nurt analizy konwersacyjnej przyjmuje, że rozmówcy tworzą w każdej interakcji od nowa określony porządek społeczny. Nurt ten należy, zdaniem Kasper, do radykalnej tradycji konstruktywistycznej zakładającej, że należy interpretować tożsamość uczestnika interakcji jako tworzącą się lokalnie w bieżącej interakcji i nie odwoływać się do jej istnienia przed interakcją. Mniej ortodoksyjny nurt konstruktywizmu, w który wpisuje się prezentowane w niniejszej pracy badanie, uznaje wpływ szerszego kontekstu. Przyjmuje się, że istnieją schematy i reprezentacje konstytuujące wiedzę danej osoby. Strukturyzują one i organizują działanie komunikacyjne rozmówcy. Rozmówca posiada wiedzę na temat elementów sytuacji komunikacyjnej, do których należą typy dyskursu, role społeczne i rodzaje relacji. Wiedza taka oznacza, że wyobrażenia dotyczące przebiegu komunikacji mogą wpływać na przebieg interakcji, lecz go nie determinują. Uczestnik interakcji społecznej działa intencjonalnie i restrukturyzuje oraz przetwarza wiedzę społeczną: tożsamości, role i relacje w toku bieżącej interakcji (Kasper 1997, 349-359). Tradycja konstruktywistyczna nie twierdzi, że takie kategorie jak „przestępstwo,” „inteligencja” czy „choroba umysłowa” stanowią fikcję społeczną. Jednak dąży ona do określenia ich faktycznego statusu, jaki uzyskują one w danej sytuacji komunikacyjnej. Konstruktywizm traktuje strukturę konwersacji jako strukturę społeczną. Kontekst można interpretować według trzech głównych kategorii:

- organizacji (klasa, biuro, gabinet lekarski);
- działania (zwieranie znajomości, prowadzenie lekcji);
- relacji (lekarz-pacjent, uczący się-nauczający)

(Mehan 1991).

Założenia tego nurtu okazują się szczególnie ważne w badaniu autonomizacji uczącego się, uwzględniają bowiem działania komunikacyjne z perspektywy uczestników komunikacji. Zakładamy, że w języku obcym miarą rozwoju kompetencji komunikacyjnej ma być umiejętność rozmówcy do osobistego odnoszenia się do kategorii społecznych i budowania tożsamości językowej i indywidualnego stylu interakcyjnego. Definicję sytuacji komunikacyjnej lub kontekstu można poszerzyć o kategorie takie jak: typ dyskursu, intencje i treści, co pogłębi dość ograniczony znaczeniowo termin działania na bardziej złożony gatunek mowny (Górecka, Nowicka, Wilczyńska, Wojciechowska 2002).

Analiza konwersacyjna opiera się na zasadzie uzasadnienia postawionego problemu badawczego nie tyle na podstawie założeń teoretycznych, jak to się dzieje w innych metodach, ale głównie na podstawie wstępnie nawet zebranych i zaobserwowanych danych. Rozwinął się także kierunek **stosowanej analizy konwersacyjnej** badającej interakcje instytucjonalne. Należą do niego badania interakcji zawodowych, szczególnie sądowych i lekarskich oraz medialnych. Mechanizmy zmiany rozmówców w tego rodzaju interakcjach przebiegają w inny sposób niż w rozmowie potocznej. Badanie komunikacji szkolnej będącej typem interakcji instytucjonalnej (zob. rozdział 1) należy także do

stosowanej analizie konwersacyjnej. Badania w zakresie komunikacji w języku obcym są często wsparte wywiadami i obserwacjami wzbogacającymi kontekst badań o aspekt etnograficzny (Moerman 1996; Burns 1999). Wywiady i obserwacja uczestnicząca o charakterze etnograficznym także odgrywały pewną rolę w niniejszym badaniu, jednak główną podstawę do formułowania wniosków stanowią wyniki uzyskane w toku analizy konwersacyjnej, ponieważ są one najpełniejsze. Wywiady stały się więc częścią zadania dydaktycznego dla uczących się i miały na celu rozwijanie świadomości wyznaczników dyskusji argumentacyjnej i charakteru działań w argumentacji (zob. aneks).

Interakcje w języku obcym stanowią stosunkowo nową dziedzinę badań w analizie konwersacyjnej. Wywołuje to nadal dyskusje odnośnie statusu i metodologii tego rodzaju badań (Seedhouse 1997 i 1998; Wagner 1996; Firth 1996). Podejmowane są jednak odwołujące się do ujęcia analizy konwersacyjnej badania komunikacji klasowej w języku obcym. Zmierzają one na przykład do określenia kontekstów komunikacji szkolnej w języku obcym w ujęciu analizy konwersacyjnej (Seedhouse 1996), opisu i interpretacji typów interakcji szkolnych i określenia ich potencjału w uczeniu się języka obcego w powiązaniu z procesami autonomizacji uczącego się (Prokop 2002).

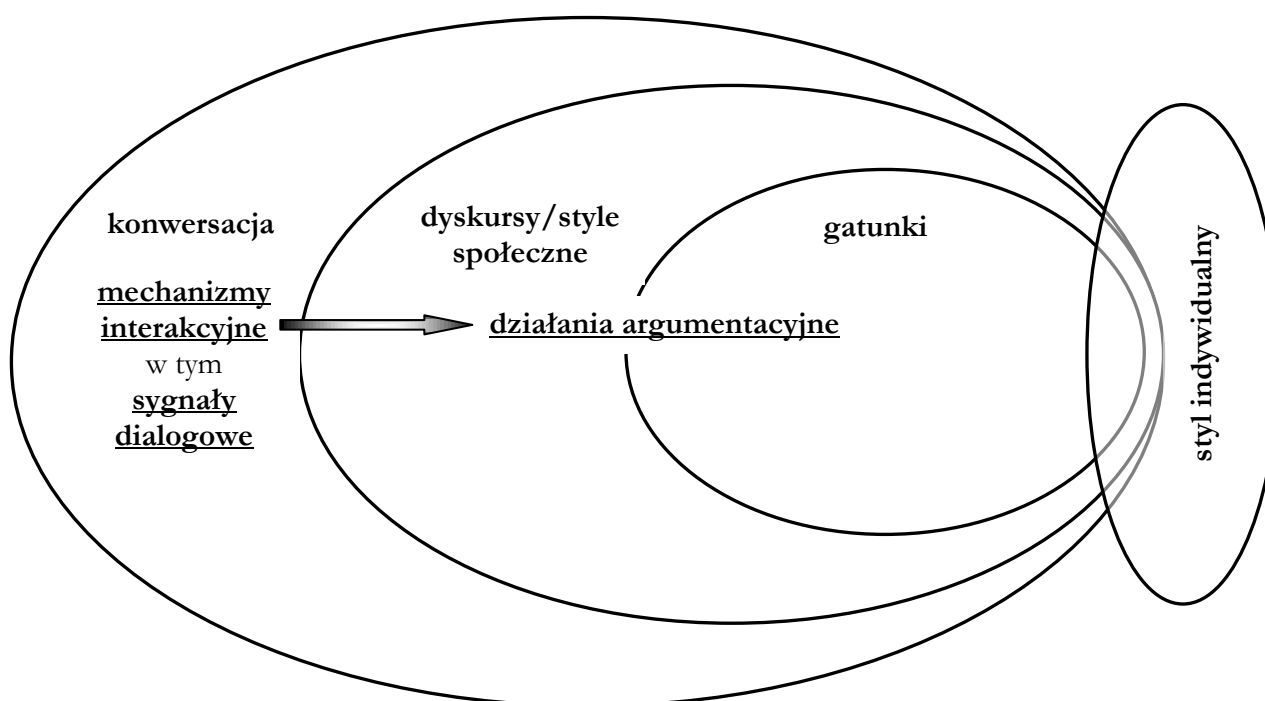
Podejmuje się także badania dotyczące użyteczności analizy konwersacyjnej w badaniach nad akwizycją języka obcego lub dążące do przededefiniowania zakresu i metod badań nad akwizycją języka obcego (Markee 2000). Markee próbuje połączyć kognitywną dziedzinę badań nad akwizycją języka obcego z analizą konwersacyjną, której tradycyjny nurt z dystansem odnosi się do możliwości zbadania pojęć takich jak rozumienie, wiedza czy uczenie się. Wynika to z charakteru analizy konwersacyjnej opracowanej dla badania przebiegu rozmów potocznych. W związku z tym analiza konwersacyjna ma dostęp do myślenia jako procesu społecznego obserwowalnego jedynie w konkretnych działaniach komunikacyjnych uczących się. Może ona więc zbadać tylko określony rodzaj procesów kognitywnych realizujących się w widoczny sposób w interakcji społecznej. Goodwin odnosi się w swoich badaniach do społecznego konstytuowania się wiedzy w trakcie interakcji społecznej (Goodwin 1995), czego dowodem ma być sposób konstruowania zdań przez rozmówców zaangażowanych w interakcję. Szczególnie obiecujące zdają się, w związku z powyższym, rodzaje badań łączących w interpretacji gatunków mownych analizę konwersacyjną z kognitywnie ukierunkowaną analizą dyskursu. W nurt ten wpisują się badania Gülich i Kotschiego (zob. rozdział 1), do których prezentowane badanie szczególnie nawiązuje.

Negocjowanie odbywa się poprzez mikrodziałania komunikacyjne rozmówców. Analiza konwersacyjna pozwala na uchwycenie takich działań, dla niewprawnego obserwatora bardzo ulotnych, jednak decydujących o przebiegu komunikacji, uczeniu się jej i wskazujących na zmieniające się postawy uczących się. Interpretacja działań komunikacyjnych poszczególnych rozmówców jest wsparta kontekstem wypowiedzi innych, przez co pytania badawcze uzyskują pełniejszą odpowiedź.

2.1. Działanie komunikacyjne w interakcji twarzą-w-twarz

Interakcja w ujęciu analizy konwersacyjnej tworzy się w oparciu o pewne uniwersalnie dostępne **mechanizmy interakcyjne**. Główne z nich to pauzy, zmiany rozmówców, pary przyległe, sygnały

dialogowe oraz sygnały rozpoczęcia i zakończenia rozmowy. Na bazie mechanizmów interakcyjnych tworzą się działania komunikacyjne, które powinny być rozpatrywane w odniesieniu do szerszych kategorii dyskursywnych, uwzględniając sposób i zakres, w jakim rozmówcy uwidaczniają znaczenie danych kategorii w bieżącej interakcji. Podstawowe mechanizmy interakcji nie są konwencjonalne, czyli umowne, lecz stanowią podstawę tworzenia **konwencji społecznych**. Na bazie konwencji kształtują się z kolei **typy dyskursu** rozumiane jako **style społeczne** (Górecka, Nowicka, Wilczyńska, Wojciechowska 2002) wraz z **gatunkami**. W odniesieniu do wymienionych kategorii wyodrębniają się **style indywidualne** użytkowników języka.



Powyższy schemat przedstawia konteksty, w jakich rozpatrywane będzie działanie komunikacyjne. W badaniu będziemy opierać się na założeniu, że uczenie się działań komunikacyjnych w języku obcym oraz badanie kompetencji komunikacyjnej na podstawie obserwacji działań komunikacyjnych osób uczących się powinno odbywać się z uwzględnieniem wszystkich wyżej wymienionych głównych kontekstów działania mownego.

Główne kategorie dyskursywne uwzględniane w badaniu to:

- akademicki styl komunikacyjny;
- gatunek, tj. dyskusja, argumentacyjny typ dyskursu dotyczący negocjacji kontrowersyjnego problemu i związany z pewnymi zakresami tematycznymi;
- cel komunikacyjny, stały cel uzyskania porozumienia oraz pragmatyczny cel osobisty;
- role społeczne i interakcyjne, tj. osoby uczącej się, przeciwnika argumentacyjnego osoby wspierającej jakąś tezę czy oceniającej itp.

- relacje między rozmówcami, tj. komplementarność komunikacyjna, nazywana także symetrią, oraz stopień bezpośredniości wypowiedzi.

Przedstawiony powyżej schemat wskazuje na operacyjną wartość rozróżnienia sygnałów dialogowych i działań argumentacyjnych w badaniu. Sygnały dialogowe będą rozumiane jako intencjonalne werbalne i parawerbalne działania służące tworzeniu wspólnej przestrzeni komunikacyjnej w rozmowie. Sygnały te mają charakter ponadgatunkowy i polifunkcyjny, tj. są ukierunkowane na różne cele pragmatyczne (pozajęzykowe) i komunikacyjne, głównie jednak na cel utrzymania kontaktu społecznego i osiągania porozumienia. Funkcjonują one na różnym poziomie zrytualizowania, są więc mniej lub bardziej uświadomione. Wypowiedź może składać się z jednego sygnału, jak i z wielu, np. *mbm yes yes. I agree with you* jest wypowiedzią, w której występują 3 sygnały. Natomiast *really* jest wypowiedzią jednosygnalową, na dodatek złożoną tylko z jednego słowa.

Sygnały dialogowe podlegają klasyfikacji wg. następujących głównych kategorii:

- ról interakcyjnych (sygnały mówcy i słuchacza); istnieją sygnały typowe tylko dla słuchacza (np. *mbm, oh*) i dla rozmówcy (np. apelatywne *listen*);
- sposobu sterowania przebiegiem interakcji (otwieranie, podtrzymywanie i zamykanie rozmowy i jej etapów); na przykład sygnał *right* może zarówno inicjować jak i zamykać rozmowę lub być aktywnym sygnałem słuchacza;
- sygnałów sterujących tematem (inicjujących, wprowadzających i zamykających nowe jednostki tematyczne); na przykład sygnał mówiącego *what's new* inicjuje nową jednostkę tematyczną.

W wielu przypadkach jednakże, forma gramatyczno-semantyczna danego sygnału nie pozwala jednoznacznie przypisać go do repertuaru określonej roli interakcyjnej (mówcy lub słuchacza) (np. *OK, well*), dlatego charakter danego sygnału należy określać w kontekście dynamicznie rozwijającej się komunikacji.

Działanie argumentacyjne definiujemy jako typ działania komunikacyjnego ukierunkowanego na rozwiązywanie problemu. W dyskusji oznacza to działania, w których rozmówca konfrontuje posiadaną wiedzę na określony temat z interpretacjami i wartościami pozostałych rozmówców. Konfrontacja ta powoduje konflikt kognitywno-społeczny, ponieważ inni rozmówcy przedstawiają interpretacje rzeczywistości podważające stabilność lub wiarygodność wizji lub teorii rzeczywistości utrzymywanych przez danego rozmówcy.

Ważny aspekt działania komunikacyjnego stanowią cele rozmówcy. Kasper i Kellerman rozróżniają aspekt działaniowy i relacyjny celu rozmówcy w interakcji. Cele te odnoszą się do strategicznego aspektu działania i kształtowania relacji społecznej (1997). Jednak wydaje się, że w interakcji cel działaniowy, na przykład przekonanie kogoś, nie może istnieć bez celu relacyjnego zmierzającego przykładowo do utrzymania lub osiągnięcia większego lub mniejszego dystansu społecznego. Trudno jest osiągnąć swój cel indywidualny w działaniu społecznym, czyli w interakcji twarzą-w-twarz, nie ustanawiając jednocześnie pewnej relacji komunikacyjnej i społecznej. Takie rozróżnienie jednak wydaje się celowe, gdy jak zauważają Kasper i Kellerman cele działaniowe i

relacyjne rozmówców wchodzi w konflikt (1997). Konflikt społeczno-kognitywny uwidacznia się właśnie w badanym przez nas gatunku dyskusji argumentacyjnej. Jednocześnie jednak samo podjęcie argumentacji wiąże się ze zgodą na wspólny i stały cel osiągnięcia porozumienia czy konsensusu komunikacyjnego.

Interakcja, jak podkreślają badacze, zwracając uwagę na jej aspekt pragmatyczny, cechuje się komunikacyjną celowością (Vion 1992; Weigand 1995). Przeformułując to stwierdzenie w perspektywie osobowej można powiedzieć, że działanie komunikacyjne staje się celowym współdziałaniem, ponieważ działając w interakcji, osoba wychodząc od określonej intencji, spełnia swój pragmatyczny cel pozajęzykowy poprzez bieżący cel dialogu, jakim jest dochodzenie do porozumienia komunikacyjnego. Działanie komunikacyjne w interakcji twarzą-w-twarz jest więc w języku ojczystym zazwyczaj działaniem intencjonalnym i celowym oraz podlegającym świadomej kontroli i ocenie (Wilczyńska 1999a, 59-60). Wymienione aspekty działania w interakcji mogą zmienić się w trakcie uczenia się języka obcego, szczególnie w omawianym w rozdziale pierwszym dyskursie szkolnym, w którego najbardziej tradycyjnych postaciach brakuje celu pozajęzykowego, nie negocjuje się relacji społecznej, ograniczona jest intencjonalność oraz kontrola i ocena własnych działań komunikacyjnych w interakcji.

Działanie argumentacyjne jest jednocześnie działaniem społecznym angażującym role społeczne. Odbywa się więc ono w określonym kontekście struktury społecznej i jednocześnie tę strukturę uwidacznia i w mniejszym lub większym stopniu przetwarza w trakcie interakcji (Sacks 1992; Boden i Zimmermann 1991). Na społeczną strukturę składają się konwencje wypowiedzania się i wyżej wymienione kategorie. Należy podkreślić, że w interakcjach szkolnych obok ról interakcyjnych, szczególnie zaznaczają się, będące odmianą szerszych ról społecznych, tożsamości instytucjonalne, tj. osoby uczącej się i nauczającej (zob. rozdział 1).

Struktura społeczna jednak nie determinuje komunikacji w sposób absolutny, ponieważ zdaniem etnometodologów nie wszystkie elementy struktury społecznej, typu role społeczne, stają się istotne w określonej interakcji. Nie zawsze można wytłumaczyć dane posunięcia interakcyjne rozmówców odniesieniem danego działania do istniejącej *a priori* roli społecznej. Tym bardziej, że dany rozmówca może występować w interakcji w wielu rolach równocześnie. Poza tym rozmówcy mogą przypisywać rolom społecznym poprzez swoje działania komunikacyjne różne znaczenie w danej rozmowie. Konwencje gatunkowe i dyskursywne, zdaniem Wilsona (1991, 23-43), w odróżnieniu od uniwersalnych mechanizmów podlegają negocjacji. Komunikując się dana osoba interpretuje i przetwarza określone gatunki czy typy dyskursu zgodnie z własną osobowością. Tym co tworzy działanie komunikacyjne w interakcji jest **osobowy podmiot**, który mniej lub bardziej aktywnie odnosi się do struktury społecznej i kulturowej i ją w ramach konwencji zmienia w działaniu, rozbudowując jednocześnie charakterystyczny dla siebie styl komunikacyjny (Wilczyńska 1999a, 306). **Styl indywidualny**, zdaniem Bachtina, realizuje się poprzez emocjonalną czy wartościującą zawartość wypowiedzi rozmówcy aktywne angażującego się w ocenianie i wyrażanie subiektywnego stosunku do

przedmiotu i treści własnej wypowiedzi (1983, 117 –124). Wszelkie zmiany kompetencji komunikacyjnej będą się więc uwidaczniać właśnie w osiągnięciu charakterystycznego stylu indywidualnego. Przejawiać się on będzie w osobistej zawartości i formie wypowiedzi, tj. **działaniach wartościujących i oceniających przedmiot wypowiedzi** z osobistej perspektywy rozmówcy. Zostanie to szerzej omówione w podrozdziale dotyczącym dyskusji argumentacyjnej w języku obcym.

Badania nad dyskursem, a w szczególności etnometodologiczna analiza konwersacyjna, podkreślają interakcyjny charakter działania i jego umiejscowienie w kontekście sekwencyjnym innych wypowiedzi. Działania w rozmowie podlegają procesom tzw. **relewancji** lub **zależności warunkowej** (ang. *conditional relevance*). Oznacza to, że każde działanie komunikacyjne w interakcji jest interpretacją wypowiedzi je poprzedzających oraz projekcją działań po nim następujących. Wypowiedzi występują w sekwencjach, których minimalną jednostką jest tzw. **para przyległa** (ang. *adjacency pair*). Składa się ona z dwóch, tworzonych przez najczęściej różnych rozmówców, wypowiedzi połączonych określonymi skonwencjonalizowanymi zasadami wiążącymi. Najbardziej typowe przykłady stanowią: pytanie – odpowiedź, zaproszenie – przyjęcie lub odrzucenie zaproszenia. Druga część pary przyległej jest zależna warunkowo od części pierwszej w tym sensie, że jeśli nie pojawi się odpowiednie działanie w części drugiej, wtedy ta nieobecność stanie się zauważalna i znacząca dla przebiegu rozmowy (Sacks 1992a, 716-723; Schegloff 1984, 28-52; Hutchby i Wooffitt 1998). W drugiej części rozmówca uwidacznia swoją interpretację tego, jaki rodzaj działania stanowiła pierwsza wypowiedź i jaki był jej cel. Interpretacja działania mownego w kontekście sekwencyjnym interakcji i w odniesieniu do wytwarzającej się relewancji umożliwia jego pełniejszą interpretację z uwzględnieniem perspektywy uczestników rozmowy.

2.2. Sygnały dialogowe w interakcjach instytucjonalnych

W rozmowach instytucjonalnych, do których zalicza się także tradycyjna interakcja szkolna, zaobserwować można ukierunkowanie się jej uczestników na specyficznego rozmówcę i odbiorcę wypowiedzi i wynikające z tego ukierunkowania zmiany w typach interakcji oraz w rodzaju i występowaniu tworzących ją sygnałów dialogowych.

Badania wywiadów telewizyjnych przeprowadzone przez Heritage'a i Greatbatch'a wykazują, że interakcje instytucjonalne stwarzają innego rodzaju konteksty niż potoczna konwersacja. W najbardziej formalnych wywiadach rozmówcy nie używają sygnałów dialogowych, ponieważ zgodnie z tradycyjną konwencją wywiadów oddają oni kontrolę nad prowadzeniem interakcji osobie prowadzącej wywiad i zwracają się do publiczności, którą traktują jako głównego i zbiorowego odbiorcę wypowiedzi (Heritage i Greatbatch. 1991, 93-137). Szczególnie w interakcjach egzaminacyjnych zaznacza się rutynowy brak sygnału *oh* w trzeciej wypowiedzi sekwencji oraz brak werbalnych i parawerbalnych sygnałów kontynuowania wypowiedzi. Zamiast *oh*, które przecież oznacza przyjęcie **nowej** informacji egzaminatorzy wytwarzają inne działania potwierdzające (Heritage 1984, 336 –340). Brak sygnałów wynika z ukierunkowania się rozmówców na styl bardziej neutralny i formalny. Rutynowe role egzaminacyjne nie pozwalają rozmówcom na traktowanie informacji zawartych w wypowiedziach z

zaangażowaniem jako nowych lub zmieniających rzeczywisty stan ich wiedzy. Co prawda badania Heritage'a odnoszą się do egzaminów w języku angielskim jako języku ojczystym, jednak, co ciekawe, pilotażowe obserwacje potwierdzają istnienie identycznego typu interakcji na takich egzaminach z języka obcego, w trakcie których dominuje odtwarzanie treści i ocena form gramatycznych (Górecka i Nowicka 2001). Dyskurs typu egzaminacyjnego nie ogranicza się tylko do egzaminu, często staje się dominującym stylem zajęć z języka obcego (zob. rozdział 1). Rozmówcy ukierunkowują się na wysoki stopień rutyny oraz przewidywalności wzajemnych zachowań wyznaczonych tradycyjnym pojmowaniem ról instytucjonalnych. Oczekuje się, że działania osób egzaminowanych nie zmieniają w zaskakujący czy dynamiczny sposób, jak w swobodnej interakcji, świadomości rozmówców czy ich osobistej wiedzy; mogą one jedynie potwierdzić zrytualizowane oczekiwania lub je zanegować. Egzamin w swojej tradycyjnej postaci charakteryzuje wysoki stopień przewidywalności i mały stopień zaangażowania. Wyżej prezentowany i postulowany proces powierzchniowej i zrytualizowanej komunikacji objawia się właśnie na poziomie działań komunikacyjnych brakiem sygnałów dialogowych, w tym sygnału typu *oh* będącego ważnym wyznacznikiem postaw i zaangażowania w procesy tworzenia komunikacji. Oczywiście styl kognitywny i komunikacyjny danej osoby, jeśli w ogóle będzie miał okazję wyrazić się w interakcji szkolnej, będzie charakteryzował się stosunkowo zindywidualizowanym doborem pewnych sygnałów i działań.

Zwraca jednak uwagę fakt, że osoba zaproszona do wywiadu czy także biorąca udział w egzaminie może, zmieniając swoją postawę, przekształcić tę formułę, stosując sygnały dialogowe czy zadając pytania wywiadowcy lub podważając jego stwierdzenia. Przejmie w ten sposób **aktywną i osobistą kontrolę** nad wywiadem.

Będąc stosunkowo prostym środkiem językowym, najbardziej zautomatyzowane z sygnałów i szczególnie sygnały podobne do polskich, takie jak *mhm*, stanowią istotny wyznacznik stopnia uwewnętrznienia postaw czy sprawności w języku obcym z uwagi na mały dystans między intencją działania a jego rozpoczęciem. W interakcjach szkolnych osoby uczące się również odwołują się do skonwencjonalizowanej umowy społecznej organizującej komunikację. Nie angażując się we współtworzenie dialogu, czego obserwowalną konsekwencją jest brak sygnałów dialogowych, zgadzają się mniej lub bardziej świadomie na **oddanie kontroli nad interakcją** zarówno na poziomie tematu i progresji tematycznej jak i organizacji interakcji.

Zgoda taka może być mniej lub bardziej aktywna i świadoma i wiązać się może z postawą (Wilczyńska 2002a i b). Dana osoba może wybrać styl formalny lub działać w nim w sposób zautomatyzowany, nie angażując się osobiście i unikając aktywnego słuchania lub pozostawiając osiągnięcie interaktywności nauczycielowi. Styl taki pogłębia uzależnienie komunikacyjne od kontroli zewnętrznej. Wylania się więc z powyższych obserwacji pytanie, jakie typy interakcji powodują pojawienie się sygnałów dialogowych i wzmacniają współpracę w interakcji. W jakim kontekście interakcyjnym osoby uczące się zmieniają styl formalny na bardziej osobisty czy zaangażowany?

2.3. Sygnały sterujące interakcją w ujęciu analizy konwersacyjnej

Sygnały dialogowe są jednym z podstawowych mechanizmów służących utrzymywaniu interaktywności, a więc kontaktu społecznego w konwersacji. Rozwój interaktywności i umiejętności tworzenia dyskusji zaobserwować można w określonych rodzajach **działania argumentacyjnego**. W ujęciu analizy konwersacyjnej będą to działania, w jakich realizuje się interakcyjne ukierunkowanie rozmówcy i stanowiące jego zdolność do utrzymywania społecznej struktury interakcji poprzez ciągle modyfikacje znaczenia wypowiedzi w celu inicjowania wzajemnych zmian stanu wiedzy zarówno mówiącego jak i słuchającego (Goodwin 1995, 198 –219). Zdaniem Goodwina, głównymi działaniami interakcyjnymi będą tylko **działania naprawcze** (ang. *repairs*), jednak niekoniecznie oznaczające, że wypowiedź podlegająca naprawie jest błędna pod względem merytorycznym. W naszym badaniu definicja działań interakcyjnych Goodwina zostanie poszerzona o sygnały dialogowe i charakterystyczne dla argumentacji działania reformulujące, które mogą spełniać funkcje naprawcze. Tego typu działania zaznaczają się szczególnie w argumentacji, która opiera się na konflikcie kognitywno-społecznym realizującym się zarówno w negocjacji problemu argumentacyjnego, jak i związanych z nim problemów interakcyjnych wynikających z opozycyjnych ról argumentacyjnych i społecznych. W związku z tym wiele działań w obrębie tego gatunku ma charakter działania naprawczego ukierunkowanego na rozwiązanie problemów argumentacyjnych i interakcyjnych.

Obserwacji w badaniu podlegają określone werbalne i parawerbalne typy działań komunikacyjnych świadczące o rozwijającej się kompetencji komunikacyjnej w dyskusji argumentacyjnej w języku obcym. Będą to ponadgatunkowe działania interakcyjne, czyli polifunkcjonalne sygnały sterujące dialogiem, pojawiające się w różnym natężeniu w różnych gatunkach mownych.

Główną kategorię obserwacyjną będą stanowić **działania argumentacyjne** i ich rodzaje, w tym szczególnie ważne w ocenie kompetencji komunikacyjnej działania regulujące przebieg dyskusji oraz zmierzające do zmiany, czyli reformułowania lub wzmocnienia relacji (ról i celów), celów oraz często gatunku wypowiedzi w interakcji opartej na konflikcie kognitywno społecznym. **Sygnały dialogowe** służą osiągnięciu głębszej interaktywności natomiast **działania argumentacyjne** służą realizacji celów argumentacyjnych i utrzymywaniu kontaktu.

Przedstawione poniżej (2.3.1.; 2.3.2. oraz 2.4.) sygnały w przeważającej większości występują w amerykańskich rozmowach potocznych prowadzonych przez rodzimych użytkowników amerykańskiej odmiany języka angielskiego. Nieliczne wyjątki stanowią sygnały analizowane przez Mori na przykładzie języka japońskiego oraz prezentowane przez Gülich i Kotschi działania argumentacyjne w języku francuskim. Jednak w ujęciu analizy konwersacyjnej można je traktować jako uniwersalne dla struktury rozmowy w każdym języku. Ujmujemy szczególnie sygnały występujące w rozmowach w języku amerykańskim ze względu na to, że tę właśnie odmianę ćwiczy się na zajęciach praktycznych w niniejszym badaniu.

W ujęciu analizy konwersacyjnej **sygnały sterujące dialogiem** można podzielić na dwie podstawowe grupy wynikające z wzajemnie przenikających się ról interakcyjnych rozmówców, tj. **sygnały mówiącego** i **sygnały słuchacza**. Wyraźne rozróżnienie sygnałów słuchacza i mówiącego okazuje się dość problematyczne ze względu na zmienność ról interakcyjnych w rozmowie. Do tej pory analizowano dość krótkie wymiany dialogowe pomiędzy dwiema osobami, podczas gdy w polilogach (zob. 2.3.1.) kategorie mówcy i słuchacza często przenikają się wzajemnie, ponieważ każde działanie rozmówcy odnosi się w jakimś stopniu do uprzednich działań, tych bezpośrednio poprzedzających wypowiedź lub jeszcze wcześniejszych. Rozróżnienie ról mówcy i słuchacza okazuje się pewniejsze w zadaniach typu (e), kiedy to jeden z uczących się występuje w roli głównego mówcy i prezentera, a pozostałe osoby pełnią role oponentów lub wspierających.

Za najmniej problematyczne w klasyfikacji **sygnałów mówiącego** należy uznać sygnały występujące w **pierwszej części pary przyległej**, czyli **inicjujące rozmowę** lub dalsze fazy dialogu. Osoba rozpoczynająca dyskusję funkcjonuje w szeregu następnych wymian w społecznej roli prezentera i interakcyjnej roli mówcy, aż do **wyraźnego wprowadzenia nowej fazy tematycznej** przez następnego mówiącego lub zmiany prezentera. Nasze badanie wskazuje, że tego rodzaju **zmiana roli interakcyjnej** ze słuchacza na mówiącego wyraża się w następującej strukturze wypowiedzi ukierunkowanej na zachowanie koherencji w dyskusji argumentacyjnej:

- w pierwszej części wypowiedzi, **odniesienie** do wypowiedzi poprzedzającej, które należy do drugiej części pary przyległej – rola słuchacza;
- w następnej części wypowiedzi, **wprowadzenie** nowego tematu tworzące pierwszą część pary przyległej – rola mówiącego.

Za podstawę klasyfikacji działań mówcy posłużyła kategoria rozpoczynania nowych faz tematu i sterowania nim lub otwierania formalnych faz dialogu, czyli **działań tworzących istotny warunek następnej wypowiedzi słuchacza** (zob. 2.1.). Słuchacze w swojej roli zazwyczaj nie inicjują nowych jednostek tematycznych, ale reagują na inicjujące sygnały mówcy.

Prezentowane sygnały (2.3.1; 2.3.2.) są charakterystyczne dla rozmów potocznych, mają więc charakter **polifunkcyjny**, ponieważ konwersację uznaje się w analizie konwersacyjnej za podstawową formę interakcji. Oznacza to, że występują one we wszystkich typach interakcji. Można jednak przyjąć, że pojawiają się w różnym jednak natężeniu w zależności od gatunku mownego.

Rozróżnienie sygnałów dialogowych w rozmowach potocznych łącznie z charakterystycznymi uwarunkowaniami występowania sygnałów w rozmowach instytucjonalnych pozwala na pełniejsze określenie rodzaju tworzonej przez uczących się dyskusji argumentacyjnej. Zakładamy, że tego rodzaju typologia, która zostanie poddana weryfikacji w badaniu pozwoli na:

- określenie kompetencji komunikacyjnej rozmówcy i stopnia jego samodzielności poprzez identyfikację fragmentów, w których rozmówcy zmieniają dyskusję w konwersację lub ukierunkowują się na formalny styl szkolny;
- określenie stopnia indywidualnego zaangażowania i sprawności w argumentacji;

- określenie elementów indywidualnego stylu interakcyjnego.

Założenia dotyczące możliwości dydaktyzacji tego rodzaju sygnałów zostały przedstawione w rozdziale pierwszym. Poniższe podrozdziały mają na celu przedstawienie głównych typów sygnałów dialogowych badanych w ujęciu analizy konwersacyjnej oraz określenie ich znaczenia w interakcji w języku obcym oraz w kształtowaniu kompetencji komunikacyjnej.

2.3.1. Sygnały słuchacza

Sygnały słuchacza określa się też jako **sygnały nawiązujące** do poprzedniej wypowiedzi (ang. *uptakers*) (House 1982). Można je podzielić według funkcji, jakie spełniają w dialogu oraz wyróżnić wśród nich sygnały mniej lub bardziej aktywne, a także o różnym stopniu zrytualizowania czy typowości.

Prezentację tych sygnałów rozpoczniemy od działania o, naszym zdaniem, niejednoznacznym statusie. Jeśli słuchaczowi brakuje nowego tematu może on aktywnie **nominować** rozmówcę **do wprowadzenia tematu**:

[Frag. 1]

1. M. nothin doin huh'
- 2. P no-o-o, how's it with you'

Taka nominacja jest często sformułowana jako pośrednie pytanie *y'didn't go meet Grahame*' (Button i Casey 1984, 165- 91). Tego typu działania spełniają, naszym zdaniem, podwójną funkcję sygnału słuchacza i mówiącego. Z jednej strony zamykają bowiem drugą część pary przyległej typowym sygnałem słuchacza, wers 2: *no*, w następnej części tego samego wersu tworzą jednak warunek następnej wypowiedzi, czyli pytanie będące pierwszą częścią pary przyległej. Takie pośrednie pytania spełniają istotną funkcję interakcyjną, tj. ułatwiają utrzymywanie kontaktu społecznego (Prokop 1995), pozwalając rozmówcom na większą swobodę realizacji drugiej części pary przyległej niż wypowiedzi o gramatycznej formie pytania. Cechują się one bowiem niskim stopniem narzucenia i bezpośredniości, co umożliwia rozmówcy uniknięcie rozwijania danego tematu.

Słuchacze wyrażają również przyjęcie nowej wiadomości poprzez **zrytualizowane sygnały wyrażające niedowierzanie**. Najbardziej typowe to: *really, you're kidding* i *did you*. Są one rodzajem prośby o ponowne potwierdzenie wiadomości. Typowa trajektoria interakcyjna to:

1. nowa wiadomość,
2. *oh really*,
3. ponowne potwierdzenie,
4. ocena zamykająca temat.

[Frag. 2]

1. M how many cigarettes yih had
2. (0.8)
3. E NO:NE
4. M oh really'
5. E no:
6. M very good

(Heritage 1984, 339-240)

Umiejętność sterowania tematem w języku obcym wyznacza aspekt szczególnie ważnej sprawności kompetencji komunikacyjnej, czyli umiejętności negocjowania. Sprawność w sterowaniu tematem stanowi ważny wyznacznik samodzielności komunikacyjnej w języku obcym. Ponieważ tradycyjnie kontrola tematyczna przypisana jest nauczycielowi, osoby uczące się mają problemy z kontrolą tematyczną zarówno własnych wypowiedzi, jak i całości interakcji. W związku z tym, aby ocenić rozwój kompetencji, będziemy obserwować sygnały dialogowe sterujące tematem, czyli kto, osoba ucząca się czy nauczyciel, w jakim stopniu zaangażowana i w jaki sposób steruje tematem? W jakim stopniu ukierunkowuje się na negocjację problemu i jak efektywnie działa w tym zakresie?

Należy zauważyć, że treść w tego rodzaju działaniach jest w potocznych rozmowach często tożsama z intencją i dość rutynowa. Zbyt duża kreatywność, jeśli chodzi o treść, mogłaby nawet spowodować problemy interakcyjne, ponieważ intencją wymian, na które składają się pytanie typu *co slychać* i odpowiedź *wszystko w porządku* (w zależności od kultury danego języka) jest utrzymywanie **rytualnego** kontaktu społecznego. Znajduje to odzwierciedlenie w dość typowej treści (Górecka, Nowicka, Wilczyńska, Wojciechowska 2002). Ponieważ w dyskusjach studentów ukierunkowujących się na tradycyjne formy interakcji także brakuje tego typu sygnałów, nie ćwiczą oni rytuałów towarzyskich stanowiących podstawowy element relacji społecznej. Oddawanie kontroli nad tego rodzaju wydawałoby się banalnymi działaniami nauczycielowi może zaburzyć udział osób uczących się w aktywnym tworzeniu dla siebie relacji społecznej w języku obcym.

W dyskusji argumentacyjnej progresja tematyczna będzie najprawdopodobniej odbywała się w inny sposób niż w potocznej rozmowie. Biorąc jednak pod uwagę płynne granice gatunków mownych oraz uniwersalność mechanizmów interakcyjnych, czyli pierwotny w stosunku do gatunków mownych charakter potocznej konwersacji, rozmówcy zawsze będą w jakimś stopniu ukierunkowywać się na te sygnały dialogowe, które wyznaczają progresję tematyczną w rozmowie potocznej. Ich przekształcenie będzie decydowało o odmienności dyskusji w zestawieniu z innymi gatunkami, ale przede wszystkim w odróżnieniu od potocznej rozmowy.

Sygnały uwagi stanowią najbardziej typową kategorię sygnałów słuchacza. Nazywane są też sygnałami akceptowania wypowiedzi lub utrzymywania uwagi przez słuchacza (ang. *continuers, go-ons*). Możemy je podzielić na pasywne i aktywne.

Pasywne sygnały uwagi to na przykład: *mhm, uh huh*. Są one zazwyczaj artykułowane ze wznoszącą się intonacją. Są one też określane jako sygnały słabej zgody mogące pojawiać się na początku wypowiedzi. Są one używane wtedy, kiedy sygnał aktywny *oh* byłby nie odpowiedni.

Aktywne sygnały uwagi to na przykład: *yes, yeah, I see, good, right*. Sygnały te są aktywne, ponieważ często wskazują na gotowość słuchacza do zabrania głosu. Typowym sygnałem jest *well*, który traktuje się jako rodzaj wstępu do wypowiedzi opozycyjnej czy niepreferowanej. Używając tego typu

sygnałów słuchacz unika traktowania wypowiedzi jako informacyjnej (Pomerantz 1984, 152-165; Schegloff 1984, 28-53; Heritage 1984, 299-346; House 1982).

Jednocześnie jednak sygnały te zachęcają mówiącego do rozwinięcia lub podsumowania swojej wypowiedzi. Oznacza to, że stosując takie sygnały słuchacz unika zajęcia stanowiska lub nie uwidacznia, czy też nie rozwija swoich interpretacji, zawieszając je do czasu zakończenia wypowiedzi przez rozmówcę. Spełniają one istotną funkcję interakcyjną w argumentacjach, ponieważ bez nich, czyli bez współpracy słuchacza nie jest możliwe realizowanie dłuższych wypowiedzi takich jak narracje.

W polilogach częstotliwość i kontekst ich pojawiania się może ulec zmianie ze względu na zmieniających się odbiorców. **Słuchacz** danej wypowiedzi w **polilogu** stanowi **kategorię** bardziej **dynamiczną** niż w potocznej rozmowie. Może on bardziej dowolnie niż w potocznej rozmowie konstituować się w stosunku do danej wypowiedzi jako odbiorca bezpośredni lub pośredni, aktywny lub pasywny oraz jednostkowy lub zbiorowy. Zależy to także od rodzaju dyskusji i wytwarzającego się w niej zaangażowania, ponieważ dyskusja często rozwija się w serii dialogów realizowanych równocześnie lub nakładających się i charakteryzujących się różnym stopniem upublicznienia, tj. prywatnych lub ukierunkowanych na większą liczbę słuchaczy.

Osobną kategorię stanowią **sygnały wyrażania zrozumienia** (ang. *displays of understanding*). Pojawiają się one w przewidywalnych miejscach konwersacji tworząc jej spójność poprzez uwidocznione procesy interpretacyjne (zob. rozdział 1). Typowym angielskim sygnałem rozumienia jest *oh* poprzedzające wypowiedź oraz *oh* plus częściowe powtórzenie (Heritage 1984, 299-346). Jako sygnał sterujący tematem może sygnalizować:

- a) powrót do przerwanej wątku narracyjnego np: *oh:: anyway*;
- b) zakończony powodzeniem wynik wcześniej uwidocznionego poszukiwania informacji w zasobach własnej wiedzy, np. *oh I see, oh I know*,
- c) akceptację i zakończenie przez słuchacza działania naprawczego rozmówcy. Jako pojedyncze *oh* nie wskazuje na źródło problemu poddawanego działaniom naprawczym;
- d) pojedyncze *oh* słuchacza sygnalizujące zakończenie rozpoczętego we wstępie tematu lub wycofanie się np. z propozycji.

Oh używa się dla wyrażenia zrozumienia całości wypowiedzi, przyjęcia nowej informacji. W odróżnieniu od sygnału kontynuacji wypowiedzi takiego jak *yeah*, *oh* pojawia się w odpowiedzi na kompletne i znaczące fragmenty informacyjne. Sygnał ten może zwiększać lub zmniejszać wartość formułowanej po nim wypowiedzi jako informacyjnej lub interesującej nowości.

Oh zmniejszające (ang. *downgrader*) osłabia efekt nowości informacyjnej wypowiedzi rozmówcy:

[Frag. 3]

1. P what's new with you
- 2. A oh I went tuh the dentist' nd

[Frag. 4]

1. M how are things goin'
- 2. P oh-h-h-h nothin' doin,

Ob **wzmacniająca** (ang. *upgrader*) działa podobnie jak *yeah, did you really*, zwiększając efekt nowości informacyjnej wypowiedzi rozmówcy w odczuciu słuchacza:

[Frag. 5]

1. H getting my hair cut timorrow=
→ 2. N =oh really'
(Button i Casey. 1984, 178-179).

Ob funkcjonuje często podobnie do angielskiego *aha* oraz polskich *aha* lub *a::* i *o::*. Badania wykazują, że polskie sygnały dialogowe *aha, ah, ob* (Woźniak 2000, 108) pojawiają się nawet w monologach, wskazując na toczący się dialog wewnętrzny. *Ob* jest szczególnie ważnym sygnałem w ocenie rozwoju stopnia interaktywności w języku obcym, ponieważ uwidacznia wewnętrzne procesy interpretacji i moment nagłego olśnienia lub zrozumienia usłyszanych wypowiedzi. Jest to sygnał typowo angielski, jego brak lub zastępowanie go polskimi sygnałami może więc także wskazywać na to, że procesy interpretacyjne czy mowa wewnętrzna odbywają się w języku ojczystym. Takie twierdzenia jednak pozostają na razie w strefie dość ogólnych hipotez i wymagają weryfikacji w dalszych badaniach.

Badania pilotażowe wskazują, że polscy studenci używają tego sygnału niezmiernie rzadko, co może być związane z małym zaangażowaniem się w procesy interpretacji wypowiedzi w języku obcym, a więc niskim stopniem negocjacji znaczeń, relacji i celów, co z kolei często wynika z charakterystycznej formy tradycyjnych interakcji szkolnych (zob. rozdział 1). Równie rzadko pojawiają się działania odnoszące się do stanów emocjonalnych, takie jak przedstawiane poniżej zrytualizowane ekspresywy. Jest to związane z formalnym i dystansującym stylem interakcyjnym komunikacji szkolnej wyznaczającym swoim uczestnikom asymetryczne role, a także najprawdopodobniej (Wojtynek-Musik 2002) z odczuciem dystansu w stosunku do języka obcego stanowiącego przestrzeń obcych konceptualizacji, które wchodzą w konflikt z uwewnętrznionymi już pojęciami języka ojczystego. Konflikt taki może wzmacniać się poprzez formalny charakter komunikacji szkolnej i jej koncentrację na ocenie języka opartej na kryteriach gramatyczno-leksykalnych pomijających kategorie dyskursywne i osobiste, co na powierzchni interakcji przejawiać się może w niskim zaangażowaniu i unikaniu odnoszenia się do odczuć lub wyrażania stosunku do przedmiotu rozmowy.

Kolejna grupa sygnałów to **ekspresywy** (ang. *expressives, exclaims*), poprzez które wyraża się emocje takie jak: rozbawienie, aprobatę. Do sygnałów ekspresywnych należą omawiany wyżej *ob, ah, ob my god, ob no*, śmiech oraz aplauz. *Ob* oprócz funkcji sterującej tematem, służy jednocześnie ekspresji. Stosując go słuchacz daje do zrozumienia rozmówcy, że jego wypowiedź **spowodowała zmianę stanu wiedzy, ukierunkowania** lub **świadomości słuchacza**. Sygnał ten współwystępuje z różnymi typami wypowiedzi takich jak:

- a) wypowiedź oceniającą np.: *ob good, ob wonderful, ob that's terrific*. Wypowiedzi tego typu wyrażają stosunek mówiącego do danego tematu i podsumowują i zamykają fazy rozmowy.
- b) częściowe powtórzenia w formie pytania: *ob you did?*

(Heritage 1984, 279-346, House 1982).

Biorąc pod uwagę ten sygnał dialogowy w dyskusjach argumentacyjnych będzie można ocenić częściowo proces uczenia się umiejętności negocjacyjnych i interaktywnych rozmówcy, czyli otwartość na zmiany stanu wiedzy czy celu argumentacji. Jeśli pojawiać się będzie *oh* lub *aha* może to oznaczać, że zmienia się cel komunikacyjny rozmówców i stają się oni otwarci na negocjację pociągającą za sobą ujawnianą słuchaczowi zmianę stanu wiedzy czy orientacji drugiego rozmówcy.

Wśród sygnałów słuchacza odnoszących się do organizacji preferencyjnej rozmowy można wyróżnić pewne typowe **działania naprawcze**. Należą do nich prezentowane poniżej typy sygnałów.

Sygnały informujące o odbywającym się działaniu towarzyszącemu dialogowi (ang. *asides*) takie jak: *let me think* (House 1982) wskazują na problem słuchacza z bezpośrednim odniesieniem do wypowiedzi rozmówcy i jednocześnie uzasadniają ten problem.

Sygnały sprawdzające rozumienie (ang. *understanding checks*) identyfikują problem w wypowiedzi poprzedniego rozmówcy i proponują rozwiązanie tego problemu. Pojawiają się one w typowej sekwencji interakcyjnej:

1. wypowiedź,
2. sygnał inicjujący działanie naprawcze - sprawdzanie rozumienia,
3. działanie naprawcze - potwierdzenie lub zaprzeczenie,
4. sygnał *oh*.

[Frag. 6]

1. J Derek's ho:me'
2. (0.5)
- 3. I you:r Der[ek
4. J [ye:s: m[m
5. I [oh:

Oh yeah, oh OK. sygnalizują akceptację pomyślnego zakończenia działania naprawczego. Podczas gdy *Oh yeah'* ze wznoszącą się intonacją stanowi często wstęp do działania opozycyjnego (Jefferson 1984, 191-223; Heritage 1984, 299-346).

Następna grupa sygnałów naprawczych to **sygnały sprawdzające i prośby o naprawienie problemu interakcyjnego** (ang. *checks/requests for a repair*). Nie określają one dokładnie problemu w wypowiedzi rozmówcy, ale zachęcają go do samodzielnej naprawy problemu komunikacyjnego. Należą do nich: *you really think so', can you repeat that', what do you mean? what' pardon'* (House 1982, Button and Casey 1984, 167-191).

Streszczenia oceniające (ang. *summaries, reviews*) mogą także pojawiać się jako sygnały mówiącego; wtedy służą one często zamykaniu faz tematu (Jefferson 1984, 191-223; Schegloff 1984, 28-53; Button i Casey 1984, 167-191). W potocznych rozmowach rolę taką spełniają przysłowia lub sentencje odnoszące się do powszechnej wiedzy. Ponieważ trudno podważyć ich prawdziwość czy zasadność, hamują one dalszą negocjację. Streszczenia oceniające są w tradycyjnym dyskursie domeną nauczyciela. Interakcje z udziałem tego typu streszczeń układają się w trakcie zajęć w serie krótkich

podsumowywanych przez głównego rozmówcę wymian. W wyżej omówionej postaci mogą zablokować przedbieg dyskusji poprzez przedwczesne zamykanie faz tematu.

Jeśli chodzi o działania oceniające, prezentowane powyżej badania interakcji wskazują, że ocena przedmiotu wypowiedzi, jego wartościowanie lub wyrażanie stosunku do tematu w trakcie rozmowy stanowi działanie zawarte w głębszej społecznej strukturze interakcji. **Wartościowanie** wiąże się z zaangażowaniem osobistym w procesy interpretacyjne w trakcie interakcji społecznej. Wyznacza ono indywidualną dynamikę wypowiedzi, przejawiając się w różnym stopniu w całości dyskursu i odkrywając postawę rozmówcy w stosunku do przedmiotu wypowiedzi. Jednak w bezpośrednio obserwowalnej formie występuje właśnie w konkretnych działaniach oceniających.

Nie bez znaczenia jest interakcyjna pozycja działań oceniających. Oceny stanowią domenę zarówno mówcy jak i słuchacza. Jednak jako działania mówcy rozpoczynające argumentację w pierwszej części pary przyległej mogą ustawić chwilowo osobę rozpoczynającą argumentację w sytuacji defensywnej. Dzieje się tak, ponieważ pierwsze w dyskusji działanie jest często poddawane krytyce przez słuchacza, który z kolei może dążyć do uniknięcia sprecyzowania własnej oceny, koncentrując się na zbijaniu argumentu przeciwnika bez formułowania własnego stanowiska.

2.3.2. Sygnały mówiącego

Do kategorii sygnałów mówiącego zalicza się przede wszystkim działania sterujące tematem i wprowadzające nowe jednostki tematyczne. Do grupy tej należą także sygnały strukturyzujące dłuższe wypowiedzi pod względem logicznym czy treściowym i formalnym, a także działania ułatwiające słuchaczowi rozumienie wypowiedzi oraz sygnały prowokujące słuchacza do utrzymywania mniej lub bardziej zaangażowanego kontaktu.

Pierwszą grupę stanowią dość zrytualizowane **sygnały rozpoczynające nowy temat** lub nową fazę tematu, takie jak: *well, now, OK* (Edmondson 1980; Jefferson 1984; McCarthy 1998). Są one także nazywane znacznikami dyskursu (ang. *discourse markers*) i wydają się **ukierunkowywać uwagę słuchacza**, ich brak może spowodować problemy z wzajemnym zrozumieniem się rozmówcy i słuchacza.

Następna grupa sygnałów to **sygnały sterujące tematem**, typu *what's new*, czyli *co słycać*, których funkcją jest utrzymywanie kontaktu społecznego poprzez dzielenie się osobistymi informacjami dotyczącymi wydarzeń w życiu rozmówcy. Można wyróżnić wśród nich sygnały inicjujące oraz zamykające poszczególne fazy progresji tematycznej. Umiejętność utrzymywania płynności tematycznej w potocznej rozmowie stanowi także rodzaj interaktywności wpływający na jakość kontaktu społecznego, ponieważ jak wynika z badań Jeffersona (1984), w przypadku przerwania tematu rozmówcy stosują naprawcze działania polegające na uwidacznianiu lub przywracaniu interakcyjnej spójności.

[Frag. 7]

1. S what's new
2. G we:ll' *t lemme see* last ni:ght, I had the girls
3. G ove[r'

→ 4. S [yea:h' =

(Button i Casey. 1984, 178-179).

Sygnaly typu: *what else, how are things going, what are you doing next week* są sygnałami mówiącego. Nie początkują one jeszcze tematów, są one **sygnałami do wprowadzenia nowego tematu**. W odpowiedzi na sygnał typu *co nowego* pojawiają się wydarzenia lokalne i najnowsze, czyli odnoszące się do najbliższego otoczenia rozmówców. Jeśli rozmówcy brakuje nowego tematu, zawsze wykazuje on gotowość poszukania takiego tematu (3):

[Frag. 8]

1. N anything else to report
2. (0.3)
- 3. H uh::::m::::
4. (0.4)
5. H getting my hair cut tihmorrow, =

Kolejna kategoria sygnałów strukturyzujących wypowiedzi to **sygnały odnoszące się do wspólnej wiedzy** (ang. *clarifiers*), takie jak *so*. Występują one wewnątrz wypowiedzi i odnoszą się do tego co aktualny mówca powie, mówi albo powiedział (Schegloff 1984; House 1982). Za przykład mogą posłużyć takie sygnały jak: *in other words, as I said before*. Podobnie jak omawiane poniżej apelatywy spełniają one funkcję utrzymywania kontaktu i tworzenia intersubiektywności.

Kolejna grupa to **sygnały podkreślające dyskutowane zagadnienia** lub uwydatniające omawiany stan rzeczy (ang. *underscorers*): *see, you see, the problem is, the point is, the thing is, look* (House 1982). Służą one utrzymaniu kontaktu ze słuchaczem i spełniają funkcję perswazyjną.

Apelatywy (ang. *appealers*) mogą się także pojawiać jako sygnały słuchającego. Są to sygnały takie jak: *okay, alright, look, oh look, remember, shall we*, inne partykuły pytajne. Są one stosowane przez mówcę zwracającego się bezpośrednio do słuchacza, aby zwrócić jego uwagę lub uzyskać zgodę. Różnica między sygnałami odnoszącymi się do wspólnej wiedzy (ang. *clarifiers*) a apelatywami jest taka, że stosując apelatyw mówiący skłania odbiorcę do przekazania relacji za pomocą **sygnałów nawiązujących do poprzedniej wypowiedzi** (ang. *uptakers*) (House 1982), których przykładem może być sygnał *right*, wypowiedziany ze wznoszącą się intonacją.

Sygnały nakłaniające (ang. *cajolers*) mają na celu wzmocnienie kontaktu lub harmonii pomiędzy uczestnikami interakcji: *I think, you know, really, I mean* (House 1982). Stanowią one także sygnały nakłaniające do wyrażenia rozumienia przez słuchacza poprzez sygnał *oh*:

[Frag. 9]

- 1. D like yih know wherah:: Pilgrim Lake is i(t)s -
2. that's on the other si:de u'th' Grapevine=
- 3. =yih know this side of the Grapevine
4. P oh the's jus' up to Bakersfield

(Heritage 1984, 299-346).

Funkcje sterowania mechanizmem zmiany rozmówców spełniają **sygnały utrzymywania głosu** (ang. *floor holders*), takie jak *uh, eh* (Jefferson 1984). Razem z powtórzeniami funkcjonują one także jako prośba o uwagę, czyli kontakt wzrokowy słuchacza w początkowych fazach wypowiedzi

(Goodwin 1981). W trakcie rozmów w języku obcym ich duża ilość lub większa długość może wskazywać na niższą kompetencję mówcy, jeśli chodzi o sprawne tworzenie wypowiedzi lub dobór słów w języku obcym oraz na proces wewnętrzny tłumaczenia z języka ojczystego.

Wyżej prezentowane sygnały wydawać się mogą z perspektywy osoby uczącej się pozornie oczywistymi i łatwymi środkami językowymi. Problem polega jednak na tym, że nie są one tylko środkami językowymi, które można dowolnie i automatycznie stosować czy transferować z języka ojczystego (zob. rozdział 1). Wyrażają one postawę rozmówcy i stanowią określoną sprawność w języku obcym będącą częścią kompetencji komunikacyjnej. Oznacza to, że w języku obcym muszą one być razem z daną postawą świadomie przetwarzane czy wychwytywane, a następnie kontrolowane w interakcji (Wilczyńska 2002b). Oczywiście kontrola sygnałów nie wyklucza procesów zautomatyzowanych oraz mniej uświadomionych. Sama kontrola jest pojęciem oznaczającym także umiejętność dynamicznego i efektywnego radzenia sobie z problemami argumentacyjnymi i interakcyjnymi w dyskusji. Mówienie w języku obcym, szczególnie w trakcie uczenia się nowych umiejętności czy gatunków, będzie bardziej angażować świadomą uwagę osoby uczącej się. Ponieważ sygnałów dialogowych w języku ojczystym używa się w sposób bardziej zautomatyzowany niż w języku obcym, ich kontrola w tym języku wiąże się także z rozwijaniem większej świadomości działań komunikacyjnych.

Kontrola sygnałów zależy także od omawianej w rozdziale pierwszym orientacji rozmówców na dydaktycznie zależne tożsamości instytucjonalne. Działając komunikacyjnie w określonej roli wzmacniamy ją poprzez to, że kształtujemy swoje działanie w odniesieniu do działań komunikacyjnych innych rozmówców w interakcji. Nawet jeśli nasza postawa się zmieni, a nasze działanie komunikacyjne w języku obcym pozostanie takie samo, więc na przykład nie będziemy stosować sygnałów dialogowych, wtedy inni rozmówcy będą ukierunkowywać się i interpretować działania na podstawie uwidocznionych przejawów danej postawy czy roli. Zmiana roli osoby uczącej się może wyrażać się właśnie w umiejętności wychwytywania w trakcie interakcji lub w dokumentach oryginalnych tego rodzaju sygnałów i ich używania w określonych kontekstach interakcyjnych.

2.4. Sygnały odnoszące się do organizacji preferencyjnej

Organizacja preferencyjna (ang. *preference organization*) opiera się na relewancji warunkowej, polegającej na tym, że pierwsza część pary przyległej projektuje zestaw wzajemnie opozycyjnych następujących po niej działań komunikacyjnych, tj. odpowiedzi preferowanych i oczekiwanych i odpowiedzi traktowanych jako nie preferowane. Na przykład zaproszenie projektuje konwencjonalnie dwa rodzaje działań: przyjęcie zaproszenia będące odpowiedzią preferowaną lub jego odrzucenie będące reakcją niepreferowaną. Przy czym w organizacji preferencyjnej nie chodzi o osobiste i subiektywne oczekiwania rozmówców lub ich dyspozycje psychologiczne, opiera się ona bowiem na zrytualizowanej i zautomatyzowanej konwencji społecznej (Hutchby i Wooffitt 1998; Schegloff 1984, 28-52).

Działania preferowane realizuje się bez widocznego opóźnienia czy pauzy pomiędzy wypowiedziami. Podczas gdy niepreferowane odpowiedzi tworzy się z pauzami wewnątrz wypowiedzi i

po pauzie między wypowiedziami. Są one także zazwyczaj realizowane w sposób pośredni i z użyciem sygnałów łagodzących.

Nie wyklucza to oczywiście indywidualnych realizacji tego typu działań. Zaproszenie może być na przykład nieszczerze, jednak natychmiastowa odmowa zostałaby zinterpretowana jako wyraźnie nietypowe działanie mogące potencjalnie stać się źródłem problemów interakcyjnych wymagających działań naprawczych. Oryginalność takiego działania zostałaby zinterpretowana w odniesieniu do uniwersalnie istniejącej organizacji preferencyjnej.

Podobnie można spotkać różnice kulturowe i narodowe oraz indywidualne w realizacji mechanizmów interakcyjnych i działaniach w interakcji. Za przykład mogą posłużyć badania różnic w sposobie argumentowania między dziećmi włoskimi a amerykańskimi (Corsaro i Rizzo 1999). Innym charakterystycznym przykładem są rozbieżności w stylach interakcyjnych między Finami i Amerykanami. Finowie typowo produkują dłuższe pauzy pomiędzy wypowiedziami a także wewnątrz wypowiedzi niż Amerykanie, w związku z tym pauza poprzedzająca niepreferowane działanie w rozmowie Finów także byłaby dłuższa niż w interakcji amerykańskiej. Osoby o określonych cechach osobowości, na przykład o wysokim poziomie introwersji, mogą wytwarzać więcej dłużej trwających pauz, jednak nie mogą bez poważniejszych problemów interakcyjnych przekroczyć pewnej uniwersalnej granicy trwania tego rodzaju pauzy. Różnice kulturowe i psychologiczne nie podważają więc uniwersalnej zasady działania organizacji preferencyjnej.

Uwzględnienie tego typu organizacji w dyskusjach argumentacyjnych stwarza punkt odniesienia pozwalający na określenie stopnia samodzielności komunikacyjnej osoby uczącej się. W odniesieniu do interakcji szkolnej preferującej pewne rodzaje działań, pozwala na określenie stopnia samodzielności działań danej osoby w sensie przejęcia kontroli nad interakcją i utrzymywania interaktywności. To, czy realizuje ona działanie komunikacyjne jako niepreferowane będzie świadczyło o tym, w jakim stopniu odnosi się do wypowiedzi je poprzedzającej i bezpośrednio do interlokutora, przejmując tym samym kontrolę nad interakcją od osoby nauczającej. W odróżnieniu od najbardziej tradycyjnych interakcji szkolnych, w codziennej rozmowie zbyt bezpośrednia realizacja niepreferowanej części pary przyległej może powodować lokalne problemy interakcyjne i społeczne. To w jaki sposób osoby uczące się ukierunkowują się na organizację preferencyjną, odnosząc się do powstających problemów w interakcji decyduje o ich interpretacji komunikacji jako szkolnej i pozornej czy zaangażowanej.

Nowsze badania potocznej argumentacji w języku angielskim (Dersley i Wootton 2000) wskazują, że zgadzanie się nie zawsze okazuje się działaniem wybieranym i preferowanym. W odpowiedzi na skargi lub oskarżenia preferowaną odpowiedzią jest bezpośrednie zaprzeczenie winy stwierdzające, że oskarżona osoba nie popełniła przypisywanych jej działań lub pośrednia zgoda, przyznanie się do angażowania się w działanie z jednoczesnym zaprzeczeniem negatywnego określania działań przez osobę je formułującą. Brak zaprzeczenia oskarżeniom oznaczałby przyznanie się do negatywnie wartościowanych działań (375-406). Jednak bezpośrednie zaprzeczenia prowadzą do eskalacji konfliktu. Świadczy to o tym, że działaniami sprzyjającymi negocjacji i zmierzającymi w

kierunku rozwiązania problemu argumentacyjnego i utrzymania interaktywności są działania bardziej pośrednie. Możliwe jest jednak, że przed angażowaniem się w działania służące utrzymaniu czy przewróceniu interaktywności preferowanymi działaniami w trakcie rozgrywania konfliktu kognitywno-społecznego są bezpośrednie działania zmierzające do wzmocnienia konfliktu. Działaniami świadczącymi o umiejętności negocjowania przez rozmówcę zdają się być jednak kombinacje działań zmierzających do negocjacji problemu argumentacyjnego i ról społecznych, przy jednoczesnym ukierunkowaniu na utrzymanie interaktywności, czyli pozytywnego kontaktu społecznego. Przy czym należy wziąć pod uwagę, że niezależnie od ukierunkowania rozmówcy, jego działania mogą okazać się mało skuteczne, a komunikacja zakończyć się zaostrzeniem konfliktu, ponieważ drugi rozmówca może dążyć do eskalacji problemu czy zerwania komunikacji. Ze względu na różnorodność intencji rozmówców, głównym celem uczenia argumentacji powinno więc być rozwijanie przez uczących się **świadomości** interakcyjnych efektów określonych działań i czujności wobec potencjalnych problemów komunikacyjnych.

Ukierunkowanie na organizację preferencyjną decyduje o stopniu i rodzaju zaangażowania osobistego w określoną interakcję, pozwalając jednocześnie ocenić jej szkolność. Interakcje szkolne wytwarzają bowiem własną organizację preferencyjną zorientowaną na specyficzną formę językową, poprawność i płynność językową w wykonywanych ćwiczeniach. W szkolnej komunikacji organizacja preferencyjna kategoryzuje działania z błędami gramatycznymi jako niepreferowane, podczas gdy działania, które na przykład naruszyłyby w codziennej rozmowie wizerunek publiczny rozmówcy traktowane są jako symulowane i pozorne, a więc nie objęte zasadą preferencji. Ten specyficzny charakter organizacji preferencyjnej w komunikacji szkolnej utrudnia rozwijanie umiejętności negocjacyjnych przez uczących się, ponieważ skierowuje uwagę uczącego się głównie na zewnętrzny kod językowy.

Uwzględniając organizację preferencyjną można określić rodzaj kontaktu społecznego w rozmowie, czyli głębokość jej interaktywnego ukierunkowania. Biorąc ją pod uwagę, można więc wyodrębnić działania o charakterze szkolnym czyli nie uwzględniające uniwersalnej organizacji preferencyjnej lub uruchamiające ją tylko w określonych kontekstach, na przykład popełnianego błędu gramatycznego w specyficznym kontekście rozmowy z osobą nauczającą. Wyraża się to często w bezpośrednim przeproszaniu za popełniony błąd gramatyczny i uznawaniu go za potencjalnie zagrażający relacji społecznej z osobą nauczającą. Z kolei w interakcji z innym studentem popełnienie błędu może być interpretowane jako narażenie własnego wizerunku publicznego. Główną konsekwencją takiego nastawienia stają się bardzo bezpośrednie wymiany, w których jednak punkt ciężkości spoczywa na preferencji wobec gramatyczno-systemowej poprawności wypowiedzi i rezygnacji z aktywnego kształtowania rzeczywistego kontaktu społecznego. Interakcje szkolne waloryzują pozytywnie zgodzanie się i to zazwyczaj z autorytetem instytucjonalnym, a negatywnie wartościują działania negocjacyjne szczególnie w interakcji z osobą nauczającą.

Podczas gdy negocjowanie poprzez realizowanie niepreferowanych działań sprzyja właśnie rozwijaniu kompetencji komunikacyjnej, ponieważ związane jest z negocjowaniem wiedzy, a więc jej osobistym konstruowaniem. Pobudza ono także do osobistej ekspresji, dlatego że wiąże się ze zwiększonym nacechowaniem emocjonalnym wypowiedzi pogłębiającym osobiste zaangażowanie rozmówcy i zmianę stylu z formalnego na bardziej osobisty. W kontekście szkolnym ukierunkowanie na organizację preferencyjną wyznacza więc stopień i rodzaj zaangażowania w interakcję społeczną przejawiający się w oryginalnym i twórczym czy efektywnym sposobie rozwiązywania pojawiającego się problemu w bieżącej interakcji.

2.4.1. Sygnały słuchacza w organizacji preferencyjnej

Sygnały słuchacza odnoszące się do organizacji preferencyjnej można podzielić na dwie podstawowe grupy, tj. **sygnały zgadzania się** i **niezgadzania się** z wypowiedzią rozmówcy. Sygnały te odnoszą się do działania argumentacyjnego i jednocześnie same stanowią takie działanie, ponieważ opierają się na określonych twierdzeniach, sądach czy ocenach rozmówcy, są więc ukierunkowane na organizację preferencyjną.

Ponieważ zgoda jest działaniem preferowanym, **sygnały zgadzania się** w rozmowie potocznej są zazwyczaj krótkie i realizowane bez pauz, natychmiast po wypowiedzi mówcy. Najdosłowniejsze czy najbardziej neutralne spośród nich to sygnały takie jak: *exactly, quite, true yes, yeah, fine, okay*.

Oprócz wyżej wymienionych prostych sygnałów, poszczególne działania komunikacyjne mogą cechować się mocniejszym lub słabszym stopniem zgody z wypowiedzią mówcy. **Oceny reformułujące** są działaniami szczególnie ukierunkowanymi na organizację preferencyjną, wyrażają bowiem osobiste sądy i opinie, czyli postawę rozmówcy. Oceny te można podzielić, za Pomerantz i Heritage (1984, 152-165; Heritage 1984, 297-346), na:

- **powtórzenia przez słuchacza oceny** wyrażonej w pierwszej części pary przyległej. Stanowią one rodzaj **neutralnej zgody**;
- **oceny wzmacniające** wartość lub znaczenie wyrażone w poprzedniej wypowiedzi własnej lub innego rozmówcy działają jako sygnały **mocnej zgody**;
- **oceny zmniejszające** wartość lub znaczenie wyrażone w poprzedniej wypowiedzi. Są one sygnałami **bardzo słabej zgody**, choć często interpretowane są przez mówcę jako sygnały niezgadzania się;

Ocena, zdaniem Pomerantz, jest wynikiem uczestnictwa w działaniach społecznych. Formułując je, rozmówca realizuje określone działanie typu: chwalenie (się), skarżenie (się), komplementowanie, obrażanie (się), przechwalanie się czy krytykowanie (się). Nieprzychylnie lub krytyczne oceny formułuje się zazwyczaj jako wyjątek, zawiązując w ten sposób ich zasięg. Działanie to odnosi się do organizacji preferencyjnej w tym sensie, że preferowaną odpowiedzią w drugiej części pary przyległej jest zgoda z oceną. Wyjątek stanowi **samokrytyka** w pierwszej części pary przyległej, na którą preferowaną reakcją jest zaprzeczenie. Niezgoda z oceną jest niepreferowaną reakcją, musi być więc poprzedzona określonymi sygnałami (zob. 2.4.).

Można określić stopień opozycji wyrażający się w **sygnałach opozycyjnych** odnoszących się do ocen. **Słaba opozycja** jest poprzedzona sygnałem zgadzania się we wstępie, na przykład: *yes but, well yeah, I know but, well they do but, I think its funny yeah(.)but it's ridiculous funny*. Ostatni przykład zawiera także uzasadnienie zgody. Do **zmodyfikowanych** sygnałów zgody możemy zaliczyć **osłabioną ocenę** (2) (ang. *downgrade*), z następującą po niej wzmocnioną oceną utwierdzającą stanowisko mówcy i parafrazującą zarówno pierwszą jak i drugą ocenę. Słuchacz może zinterpretować taką wypowiedź także jako słaby sygnał niezgadzania się.

[Frag. 10]

1. A she's a FOX
- 2. L yeh, she's a pretty girl
3. A oh she's GORGEOUS

Silna opozycja wyraża się w bezpośrednim kontraście czy zaprzeczaniu. Zazwyczaj pojawia się w reakcji na samokrytykę.

[Frag. 11]

1. L I'm. so dumb I don't even know it hhh'=heh'
- 2. W Y/no y/you're not du:mb

Wzmocnione oceny (ang. *upgrade*) intensyfikują znaczenie wyrażone w pierwszej części pary przyległej i wyrażają **mocną zgodę**.

[Frag. 12]

3. J t's/tsuh beautiful day out isn't it'
- 4. L yeh it's just gorgeous

Reformułowanie lub **ponowna kategoryzacja** w odpowiedzi na samokrytykę oznaczają częściową i słabą zgodę.

[Frag. 13]

1. R *hh* but I'm. only getting a C on my report card in math
- 2. C yeh but that's passing Ronald

Zazwyczaj słuchacze **podważają zasadność krytycznej samooceny** poprzez określenie danego stanu jako ogólny i normalny.

[Frag. 14]

1. W yet I've got quite a distance tuh go yet
- 2. L everybody has a distance

(Pomerantz 1984, 152 -165).

Sygnały zgody pojawiają się także jako wstęp do wypowiedzi opozycyjnej i stanowią rodzaj ustępstwa ukierunkowanego na współpracę z oponentem. Ich funkcją jest tworzenie słabej opozycji przy jednoczesnym utrzymywaniu kontaktu. Rozmówcy zdają sobie sprawę, że sprzeciw może wywołać problem komunikacyjny i zapobiegają mu, częściowo modyfikując wypowiedź sygnałem zgody. Typowe sygnały tego typu to:

- a) **modyfikowanie** pierwszej części wypowiedzi;
- b) **powtórzenie oceny** (2).

[Frag. 15]

1. A yeah I like it [()]
- 2. B [(I) I like it too (2.0)but I uhh hahheh it

→ 3. blows my mind
(Pomerantz 1984, 152 -165).

Pomerantz wyróżnia na podstawie badań następujące **sygnały niezgadzenia** się poprzedzające tworzenie działania opozycyjnego:

- a) **wstępy**: *uh, well,*
- b) **częściowe zgadzanie się** – słaba forma opozycji,
- c) **opóźnianie odpowiedzi** lub **wahanie się**: *uhm uh I don't know,*
- d) **prośby o wyjaśnienie**,
- e) **częściowe powtórzenia**,
- f) **sygnały inicjujące działania naprawcze** typu: *what, 'hm,'* pytające powtórzenia.

Ogólnie zaznacza się tendencja do zwiększania efektu zgadzania się i minimalizacji efektu działania opozycyjnego. Zgadzanie kojarzy się rozmówcom z pozytywnym społecznym nastawieniem, wspieraniem i podkreśleniem zbieżności opinii. Z kolei niezgadanie się odbiera się jako trudniejsze, ryzykowne i potencjalnie obraźliwe (Pomerantz 1984, 76). Oznacza to, że niezgadanie się jest postrzegane jako społecznie trudniejsze i wymagające większego nakładu sił niż zgadzanie się. Działanie opozycyjne może zaburzyć związek społeczny z drugą osobą i musi być poddawane negocjacji. Tego rodzaju negocjacji relacji społecznej często jednak brakuje w interakcjach szkolnych w języku obcym (zob. rozdział 1).

Poniżej przedstawione zostały główne sygnały sprzeciwu oraz sygnały inicjujące działanie opozycyjne. Najbardziej charakterystycznym sygnałem tego typu jest **długa pauza**. Długie pauzy wewnątrz wypowiedzi lub pomiędzy kolejnymi wypowiedziami funkcjonują zazwyczaj jako inicjatory działań naprawczych lub potencjalny sygnał opozycyjny (Schegloff 1984).

Wstępy i tzw. **presekwencje** jako sygnały odrzucenia lub sprzeciwu, często przybierają formę słabej zgody; są to sygnały takie jak: *uh, well, I know but, 'yes but, so*. Występują one najczęściej na początku wypowiedzi i opóźniają działania odrzucające. Używa się ich w celu ochrony wizerunku publicznego rozmówców lub zminimalizowania konfliktu celów (Schegloff 1984, 28-52).

Relacjonowanie wydarzeń działa jako pośrednie odrzucenie propozycji rozmówcy. Często także, rozmówcy formułują swój sprzeciw w ten sposób w celu uniknięcia zajęcia oficjalnego stanowiska. Zamiast bezpośredniego stwierdzenia, że czegoś się nie zrobi lub nie zrobiło, rozmówcy definiują swoje działania w kategoriach możliwości, mówiąc na przykład, że czegoś *nie mogą* zrobić raczej niż *nie chcą*, na przykład *Okay I can't get through tonight*. Rozmówcy unikają otwartego zajmowania stanowiska i nie odrzucają zaproszeń bezpośrednio. Odnoszą się oni do okoliczności zewnętrznych, relacjonują je i często nie podsumowują, pozostawiając słuchaczowi końcowe sformułowanie wniosku czy uwidocznienie konsekwencji.

[Frag. 16]

9. I How about the following weekend
10. (0.8)
- 11. C *hh* dat's the vacation isn't it'
12. I *hhhhhh* oh: *hh* alright so: no ha:ssle:

W tego rodzaju wymianach zauważyć można, że współpraca rozmówców przejawia się w stosowaniu działań prowokujących słuchacza do relacjonowania wydarzeń, tak jak w wersie (9). W (12) z kolei rozmówca współpracuje ze słuchaczem, uwidaczniając zrozumiałą dla obu stron konsekwencję relacji zdarzeń w wersie (11) (Drew 1984, 129-152).

Częściowe powtórzenia wypowiedzi partnera pojawiają się w formie pytającej, na przykład *did you'* lub w formie twierdzącej, na przykład *you did*, z intonacją wznoszącą się lub opadającą. Pojedyncze, dosłowne powtórzenia fragmentu wypowiedzi (3) mogą poprzedzać dalsze sekwencje opozycyjne (6). Szczególnie powtórzenia w formie twierdzącej, takie jak *you did* lub (3) lub *oh yeb'* w odróżnieniu od powtórzeń w formie pytającej *did you'* mogą stanowić wstęp do dalszych działań opozycyjnych. Nakładanie się wypowiedzi (3) i (4) może w zależności od kontekstu oznaczać współpracę lub współzawodnictwo.

[Frag. 17]

1. B why wh:at'sa matter with y-Yih sou[nd HA:PPY hh
2. A [nothing
- 3. A I sound ha:p[py'
4. B [ye:uh
5. (0.3)
6. A no:.,

2.4.2. Sygnały mówiącego w organizacji preferencyjnej

Ukierunkowanie rozmówcy na niepreferowane działania komunikacyjne wyraża się głównie w **pośredniości wypowiedzi** oraz w **działaniach naprawczych**, odnoszących się do możliwego problemu komunikacyjnego. Ich celem jest uzyskanie zgody słuchacza lub negocjowanie problemu i jednocześnie utrzymanie lub negocjowanie kontaktu społecznego. Często zamiast wyrażania otwartego sprzeciwu, chcąc uzyskać zgodę słuchacza, rozmówca nie wyraża bezpośrednio swoich poglądów, ale relacjonuje wydarzenia w sposób pozornie obiektywny nie uwidaczniając przedwcześnie własnej interpretacji tych wydarzeń.

Poszukiwanie stopniowych potwierdzeń służy sprawdzaniu faktów u sprzeciwiającego się słuchacza. Rozmówca relacjonując jakiś zdarzenia i pozostawiając przestrzeń na reakcje słuchacza poszukuje potwierdzeń tak, żeby końcowe podsumowanie lub uwidocznienie konsekwencji jakiegoś wydarzenia stało się wersją wspólną (Pomerantz 1984, 152-165).

Kolejnym sygnałem naprawczym odnoszącym się do możliwej opozycji słuchacza jest **wyjaśnianie i sprawdzanie zakładanej wspólnej wiedzy**. Często realizuje się ono poprzez reformułowanie własnych stwierdzeń w celu sprawdzenia czy opóźniona reakcja słuchacza wynika z niezrozumienia do czego odnosi się osoba mówiąca czy też pochodzi z innego źródła. Ogólnie rozmówca ukierunkowuje się na dwa możliwe źródła niepreferowanej reakcji słuchacza wynikające z:

- różnicy dotyczącej informacji;
- konfliktowych interesów czy rozbieżności celów.

Kiedy słuchacz nie odpowiada, rozmówca najpierw interpretuje jego zachowanie jako problem z interpretacją znaczeń lub odniesienia (kodu językowego), nie jako niezgadanie się. Stara się on wtedy wyjaśnić problemy słuchacza z językowym odkodowywaniem wyrażanych znaczeń wypowiedzi rozmówcy lub z interpretacją odniesienia np.

[Frag. 18]

198. B and that went wrong
199. (1.0)
200. A well oh--
→ 201. B that surgery I mean

(Pomerantz 1984, 152-165).

Podczas gdy w interakcjach w języku ojczystym działania takie świadczą o interaktywnej wrażliwości rozmówcy, w komunikacji w języku obcym nawet na poziomie zaawansowanym interpretuje się je jako problemy z interpretacją na poziomie kodu językowego i tym samym pomija się ich interaktywną wartość, szczególnie w omawianych tradycyjnych interakcjach szkolnych. Kategoria gramatyczno-semantyczna dominuje nad kategorią interaktywności w komunikacji typowo szkolnej.

Autoreformułowanie pojawia się po w trzeciej części sekwencji, po pauzie słuchacza, interpretując pauzę jako sygnał opozycyjny.

[Frag. 19]

1. A well' =I'll tell yuh, =call information
2. (1.4)
→ 3. A we c'n call information 'n find out

(Davidson 1984, 102-129).

Modyfikacja własnego stanowiska (ang. *self qualification*) jest posunięciem mającym na celu uprzedzenie możliwej krytyki i pozyskanie oponenta poprzez łagodzenie radykalnych twierdzeń. Może ona pojawić się w pierwszej wypowiedzi, w pierwszej części pary przyległej lub w reakcji na wypowiedź rozmówcy oraz jako zmiana zainicjowana przez sygnały niezgadania się czy sygnały interpretowane jako sygnały niezgody (Mori 1999, 447-473). Kiedy słuchacz nie reaguje, rozmówcy także wykazują tendencję do zmiany swojego stanowiska, upatrując problem nie w sposobie konstruowania wypowiedzi, ale właśnie w jej treści. Rozmówca może nagle zmienić swoje stanowisko, ponieważ z jednej strony sam uświadomił sobie dopiero w trakcie mówienia lub oceniając reakcje słuchacza, że nie zamierzał wywołać określonego efektu. Z drugiej strony jego działanie może uwidaczniać rzeczywiste ustępstwo zainspirowane reakcją słuchacza. Rozmówca potrafi uwidocznic zmianę swoich poglądów poprzez działania naprawcze, jeśli oceniając reakcję słuchacza stwierdzi, że jego wypowiedź była zbyt obraźliwa lub mało dyplomatyczna. Dodatkowo często wspiera zmianę stanowiska odwoływaniem się do wspólnie dzielonej popularnej wiedzy, co wyraża się w aforyzmach lub przysłowiach (Pomerantz 1984, 159-160).

Tego rodzaju działania pokazują jak silna jest funkcja społeczna utrzymywania kontaktu, czyli interaktywne ukierunkowanie rozmówcy gotowego jeśli nie zrewidować swoje poglądy w wyniku interakcji, to przynajmniej je częściowo zreformułować w celu utrzymania relacji społecznej. Wiąże się to z tym, że argumentacja czy debata będące formą słownej walki opartej na negocjacji także wymagają

zaangażowania w dynamiczne dochodzenie do porozumienia i potwierdzanie własnej tożsamości w interakcji społecznej. Organizacja preferencyjna ułatwia także obserwację procesów interpretacyjnych rozmówców i stopień ich zaangażowania w bieżącą negocjację.

Działania odnoszące się do organizacji preferencyjnej i występujące w rozmowach potocznych spełniają funkcję polegającą na widocznym przewidywaniu rutynowych problemów komunikacyjnych i ich rozwiązywaniu. Organizacja preferencyjna w rozmowie potocznej wykazuje pewną stabilność, tj. rozmówcy wykazują preferencję na zgodzanie się, z wyjątkiem reakcji na samokrytykę. Wyjątek stanowią **potoczne argumentacje**, w których to charakter organizacji preferencyjnej zmienia się. W odpowiedzi na bezpośrednie oskarżenia, **preferowane** stają się **bezpośrednie zaprzeczenia**. Sporządzając więc wstępną klasyfikację działań podlegających badaniu, należałoby uwzględnić te różnice, które wyrażają naszym zdaniem, dwa rodzaje **celów i intencji** rozmówców w dyskusji, tj. ukierunkowanie się na **współpracę i współzawodnictwo**. Większą część przebadanych sygnałów stanowią te nastawione na współpracę, co wynika z interaktywnego charakteru celów w rozmowie potocznej służącej podtrzymywaniu związków społecznych. Mało eksplorowany teren badawczy stanowią rodzaje działań, celów, ról i organizacji preferencyjnej w **argumentacji potocznej**. W anglojęzycznej literaturze przedmiotu wyżej wspomniane opracowanie Dersley'a i Woottona (2000) wykazuje istnienie odmiennego rodzaju organizacji preferencyjnej w oskarżeniach i zażaleniach w rozmowie potocznej. Praca pod redakcją Grimshaw (1999) stanowi zbiór badań w dziedzinie stylów argumentacyjnych w różnych kulturach. Na uwagę zasługuje badanie Corsaro i Rizzo (1990, 21-66) z którego wynika, że w rytualnym gatunku dyskusji we Włoszech organizacja preferencyjna ukierunkowuje działania rozmówców na cel zrytualizowanego współzawodnictwa. Celem tego rodzaju gatunku jest utrzymanie i negocjowanie związków społecznych poprzez słowną kłótnię spełniającą funkcje zabawowe. Gatunkowy format tego rodzaju dyskusji zdaje się być jednak zróżnicowany kulturowo.

Za uwzględnieniem w klasyfikacji sygnałów możliwego ukierunkowania rozmówców na współzawodnictwo przemawia także fakt, że dyskusja argumentacyjna w języku obcym stanowi zadanie akademickie i cel współzawodnictwa może właśnie odnosić się do struktury tego zadania. Wstępna typologia głównych rodzajów sygnałów dialogowych przedstawiona jest w tabelce poniżej:

POLIFUNKCJONALNE SYGNAŁY DIALOGOWE	
SYGNAŁY MÓWIĄCEGO	SYGNAŁY SŁUCHACZA
<ul style="list-style-type: none"> • sygnały sterujące tematem typu <i>what's new</i> czyli <i>co słycać</i>; • sygnały rozpoczynające nowy temat: <i>well, now, OK</i>; • sygnały odnoszące się do wspólnej wiedzy: <i>point is, in other words, as I said before</i>; • apelatywy: <i>okay, alright, look, oh look</i>, 	<ul style="list-style-type: none"> • sygnały uwagi: pasywne <i>mbm, uh huh</i> i aktywne <i>yes, yeah, I see, good, right</i>; • sygnały wyrażania zrozumienia: <i>oh, oh I see, oh I know</i>. <i>Oh</i> sygnalizujące zmianę stanu wiedzy słuchacza oraz zmniejszające efekt nowości wypowiedzi lub wzmacniające go: <i>yeah, did you really</i>'; • ekspresywy: <i>oh, ah, oh my god, oh no</i>, śmiech oraz aplauz;

<p><i>remember,</i></p> <ul style="list-style-type: none"> • sygnały nakłaniające: <i>I think, you know, really, I mean;</i> • sygnały podkreślające dyskutowane zagadnienia: <i>see, you see, the problem is, the point is, the thing is, look;</i> • sygnały utrzymywania głosu: <i>uh, ehm.</i> Mogą stanowić prośbę o kontakt wzrokowy słuchacza. 	<ul style="list-style-type: none"> • streszczenia oceniające służące zmianie lub zamykaniu faz tematu; • sygnały sprawdzające rozumienie: powtórzenia lub prośby o powtórzenie; • sygnały sprawdzające i prośby o naprawienie problemu interakcyjnego: <i>you really think so?, can you repeat that? what do you mean? what?;</i> • sygnały informujące o odbywającym się działaniu towarzyszącemu dialogowi: <i>let me think.</i>
SYGNAŁY ODNOŚZĄCE SIĘ DO ORGANIZACJI PREFERENCYJNEJ I POPRZEDZAJĄCE TWORZENIE DZIAŁANIA OPOZYCYJNEGO	
SYGNAŁY UKIERUNKOWANE NA WSPÓŁPRACĘ: PREFERENCJA ZGADZANIA SIĘ	
SYGNAŁY MÓWIĄCEGO	
<ul style="list-style-type: none"> • poszukiwanie stopniowych potwierdzeń; • wyjaśnianie i sprawdzanie zakładanej wspólnej wiedzy. Reformułowanie własnych stwierdzeń w celu sprawdzenia czy opóźniona reakcja słuchacza wynika z niezrozumienia do czego odnosi się osoba mówiąca czy też pochodzi z innego źródła; • sygnały inicjujące działania naprawcze: <i>what, 'hm'.</i> 	
SYGNAŁY SŁUCHACZA	
SYGNAŁY ZGADZANIA SIĘ	SYGNAŁY OPOZYCYJNE
<ul style="list-style-type: none"> • bezpośrednie potwierdzenia: <i>exactly, quite, true yes, yeah, fine, okay.</i> 	<ul style="list-style-type: none"> • długie pauzy wewnątrz wypowiedzi lub pomiędzy kolejnymi wypowiedziami; • wstępy <i>uh, well, I know but, 'yes but, so;</i> • relacjonowanie wydarzeń działające jako pośrednie odrzucenie propozycji rozmówcy; • wspieranie sprzeciwu, działanie osoby trzeciej polegające na solidaryzowaniu się z wypowiedziami jednej z osób w dyskusji argumentacyjnej. Jest ono wtrąceniem wypowiedzi w parę przyległą pomiędzy pierwszą wypowiedzią rozmówcy i drugą wypowiedzią głównego adresata; • częściowe zgadzanie się będące słabą formą opozycji; • prośby o wyjaśnienie; • sygnały inicjujące działania naprawcze: <i>what, 'hm'.</i>
SYGNAŁY UKIERUNKOWANE NA WSPÓŁZAWODNICTWO: PREFERENCJA NIEZGADZANIA SIĘ	
SYGNAŁY MÓWIĄCEGO	SYGNAŁY SŁUCHACZA
<ul style="list-style-type: none"> • bezpośrednie oskarżenie i zażalenia 	<ul style="list-style-type: none"> • bezpośrednie zaprzeczenie oskarżenia

2.5. Działania argumentacyjne

Działania argumentacyjne stanowią typ działania komunikacyjnego ukierunkowanego na realizację celów argumentacyjnych, negocjowanie problemów komunikacyjnych i argumentacyjnych oraz

wzajemnej relacji i ról w dyskusji. Dyskusje stanowią formę polilogu tworzonych przez więcej niż dwóch rozmówców i słuchaczy. Tego typu układ kształtuje reguły współuczestnictwa i wpływa na rodzaj działań komunikacyjnych uczestników dyskusji. Typowe działanie argumentacyjne spełnia w dyskusji podwójną funkcję. Po pierwsze może być działaniem **wspierającym** czyjś punkt widzenia, po drugie **przeciwstawiającym** się jakiejś opinii czy wyrażonemu zdaniu.

Jednym z typowych działań w dyskusjach argumentacyjnych jest, zdaniem Goodwinów, **wspieranie sprzeciwu** (ang. *piggybacking*) polegające na solidaryzowaniu się z wypowiedziami czy działaniami jednej z osób w dyskusji argumentacyjnej. Wspieranie sprzeciwu pozwala trzeciej osobie w roli zewnętrznego uczestnika na wzięcie udziału w argumentacji poprzez wtrącanie swojego działania w parze przyległej pomiędzy pierwszą wypowiedzą rozmówcy i drugą wypowiedzią słuchacza. Specyfika tego rodzaju działania polega na tym, że ani nie wytwarza ono relewancji warunkowej, ani nie jest uwarunkowane pierwszą wypowiedzią tj., jego pojawienie się jest opcjonalne i nieobecność wspierania pierwszej części pary przyległej nie zaburza sekwencji (2) i (4).

[Frag. 20]

- 1 Michael: all right who's on your side Huey
- 2 → Chopper: pick pick four people
- 3 Huey: it's quarter to four and I'm not ready to go yet
- 4 → Bruce: me neither
- 5 Huey: I'm not going till four thirty

Takie wtrącone działanie stanowi jedną z form ukierunkowania rozmówcy na więcej niż jednego odbiorcę, przez co trudno jest je jednoznacznie sklasyfikować, ponieważ jest ono jednocześnie sygnałem wspierania jak i pośredniego oponowania (Goodwin i Goodwin 1990, 101-117).

Wyzwaniem dla osoby uczestniczącej w dyskusji jest więc aktywne konstytuowanie się jako odbiorca lub rozmówca pierwotny i aktywny lub pasywny i dopowiadający. Udział w dyskusji stanowi działanie w kontekście grupy, wymaga więc rozwijania umiejętności kształtowania swoich wypowiedzi z uwzględnieniem kilku różnych odbiorców jednocześnie oraz ich różniących się stylów interakcyjnych. W interakcji szkolnej zmiana oznacza odejście od traktowania nauczyciela jako głównego odbiorcy i rozszerzenie spektrum rozmówców w ich możliwych rolach społecznych.

Tworzenie się osobistych stylów interakcyjnych w języku obcym nie jest jeszcze dostatecznie przebadanym procesem, lecz można założyć, że wykazując pewne stabilne cechy style takie będą charakteryzowały się zmiennością ze względu na układ interakcyjny (dialogi lub polilogi), stopień opanowania danego gatunku mownego zarówno w języku obcym jak i ojczystym, a także chęć uczestniczenia w danym typie rozmowy i postrzegania go jako autentyczny przez uczącego się.

Skuteczne działanie komunikacyjne w argumentacji związane są ze określonym dla tego gatunku rodzajem kontroli (zob. 1.1.). Badacze dyskursu opierają się na założeniu, że konstruując swoje wypowiedzi, pozostawiamy ślady ich tworzenia w strukturach syntaktycznych. Związane jest to z uniwersalnymi cechami komunikacji i strategiami werbalizacyjnymi. Działania te ustanawiają koherencję interakcji (Gülich i Kotschi. 1995, 49). Ślady kognitywnej kontroli uwidaczniają się w związku z odbywającymi się na bieżąco w interakcji zmianami kontekstu sekwencyjnego, czyli

procesami interpretacyjnymi, pociągającymi za sobą w dyskusjach negocjowanie, czyli rozwiązywanie problemów argumentacyjnych i interakcyjnych. Negocjowanie jednak odbywa się w interakcji i ma charakter osobisty, więc badanie działań argumentacyjnych powinno uwzględnić kontrolę działań w ich wymiarze interpersonalnym tak jak kształtuje się on w bieżącej interakcji, z jej zmiennością i powstającymi problemami. Innymi słowy, w jaki sposób dane działanie oprócz swojej funkcji argumentacyjnej i uwidaczniającej się w nim kontroli kognitywnej jest ukierunkowane na utrzymywanie kontaktu społecznego i interakcyjną kontrolę tego kontaktu. W dyskusji (zob. 2.2) dominują dwa główne typy działań: zgadzanie się i wspieranie oraz oponowanie lub kontrargumentowanie. Są to działania o określonym znaczeniu dla przebiegu interakcji; oponowanie jest interpretowane jako niepreferowane, podczas gdy wspieranie jako preferowane w zależności od roli interakcyjnej odbiorcy (zob.2.4). Oznacza to, że prezentację wypowiedzi argumentacyjnych Gülich i Kotschiego należałoby, dla potrzeb naszego badania, wzbogacić o odniesienie do organizacji preferencyjnej.

Gülich i Kotschi badając dyskusje w języku francuskim rozróżniają dwa główne typy działań argumentacyjnych: odniesienia modyfikujące (ang. *treatment procedures*) oraz działania określające lub modyfikująco-oceniające (ang. *qualifying procedures*). Odniesienia modyfikujące i działania określające często występują razem. Kiedy rozmówca używa działania określającego w celu zakwalifikowania jakiejś wypowiedzi jako niezadowolającej lub wymagającej reformułowania, to często następnie próbuje reformułować dane wyrażenie (1995, 60).

1. **Odniesienia modyfikujące** wypowiedzi odnoszące się do poprzedzających wypowiedzi i zmieniające, przerabiające czy reformułujące lub rozwijające wcześniejszą wypowiedź. Można je podzielić na reformułujące i niereformułujące.

znaczniki(sygnaly)	procedury
<ul style="list-style-type: none"> • to znaczy, • więc, • innymi słowy, • w końcu, • mówiąc krótko, • w sumie, • czyż nie?, • na przykład, • ogólnie. 	rozmówcy/ słuchacza <ul style="list-style-type: none"> • parafrazy, • działania naprawcze, • powtórzenia, • dysocjacje, • przykłady, • uogólnienia.

a) **Reformułujące odniesienia modyfikujące:**

- **parafrastyczne:**
 - **powtórzenia:**
 - **dosłowne** – własne,
 - **niedosłowne** – słuchacza;
 - **parafrazy:**
 - **rozwnięcia** -- wzbogacają wypowiedź o nowe aspekty i definiują abstrakcyjne pojęcia;

- **wariacje** – zmieniają szyk lub układ wypowiedzi poprzedzającej, korzystając jednocześnie ze składających się na nią wyrażen;
- **redukcje** -- kondensują lub syntezują uprzednią wypowiedź, wydobywając z niej główne pojęcie, a także streszczają ją i konceptualizują;
- **nieparafrastyczne:**
 - **dysocjacje** – osłabiają ważność poprzedniej wypowiedzi lub poddają aspekty tematu argumentacyjnego ponownemu rozważeniu. Do kategorii tej należą kontrargumenty;
 - **naprawy** – dotyczą form wypowiedzi, poszczególnych sformułowań oraz treści (naprawy merytoryczne).

Dysocjacje mogą realizować się, zdaniem Goodwinów, jako zmiany tematu pozwalające słuchaczowi na kontynuowanie sekwencji opozycyjnej bez podważania zasadności pierwszej wypowiedzi. W rzeczywistości zmiana może dotyczyć aspektu tematu lub treści wypowiedzi (Goodwin i Goodwin 1990, 98-100).

Gulich i Kotschi definiują reformulujące odniesienia modyfikujące jako rodzaj działania naprawczego polegającego na charakteryzowaniu uprzedniej wypowiedzi jako niezadowolającej czy niewystarczającej lub stanowiącej źródło innego problemu, a następnie stosowaniu metod pozwalających ją modyfikować, precyzować, wyjaśniać lub poprawiać. Gulich i Kotschi rozszerzają więc możliwą funkcję działania reformulującego, które może odnosić się nie tylko do potencjalnego źródła problemu komunikacyjnego, ale także do ogólniejszych celów dyskursu argumentacyjnego (1995, 30-66, 43).

Definicję tę jednak można by rozszerzyć z uwagi na dość problematyczny i jeszcze nie dość wyczerpująco zbadany charakter działania reformulującego. Reformułowanie stosuje się często, żeby uwidocznić, pogłębić czy poszerzyć rozumienie przekazu wypowiedzi (zob. rozdział 3) i ukierunkować się na współkonstruowanie problemu argumentacyjnego. O charakterze reformułowania, czy będzie ono traktowane jako działanie inicjujące naprawę, decyduje często lokalna interpretacja słuchacza. Choć nie zostało to do tej pory dość szczegółowo zbadane, pewne cechy danego działania reformulującego, czyli określone jego rodzaje mogą zapoczątkować taką a nie inną interpretację ze strony słuchacza.

Reformułowanie może jednocześnie odnosić się do problemu argumentacyjnego, potencjalnie wzmacniając także problemy interakcyjne, ale może także być typowym działaniem argumentacyjnym charakterystycznym dla gatunku dyskusji i nie stanowić działania naprawczego. Takie rozróżnienie wydaje się istotne w badaniu dyskusji argumentacyjnych opartych na symulacji konfliktu kognitywno-społecznego, ponieważ uwzględnia ono możliwość, że dane reformułowanie jest inspirowane celem argumentacji i negocjacji problemu argumentacyjnego, a nie tylko lokalnym problemem w interakcji. Stwierdzenie to potwierdza potrzebę weryfikacji znaczenia danego działania reformulującego w kontekście bieżącej interakcji, czyli w interpretacji uczestników rozmowy.

Świadczy to także o tym, że działania te są szczególnie charakterystyczne dla dyskusji argumntacyjnej i odróżniają się od innych działań naprawczych funkcjonujących w bardziej zrytualizowany sposób. Wymagają one bowiem intensywniejszego i bardziej świadomego zaangażowania ze strony rozmówców.

b) **Niereformułujące odniesienia modyfikujące:**

Zdaniem Gülich i Kotschiego istnieją typowe działania argumentacyjne nienakierowane na *źródło problemu*, ale na szersze cele dyskursu, na przykład argumentacyjne, co odnosi się szczególnie do **uogólnień i przykładów**, które należą do **niereformułujących działań określających** (Gülich i Kotschi 1995, 40-41).

Basturkmen rozróżnia w tej grupie także charakterystyczne dla dyskusji **działania wspierające tezę dodatkowymi informacjami**. Należą do nich:

- **tworzenie hipotez** (spekulowanie) oznaczane sygnałami typu: *such as, if, whether*;
- **uwidacznianie rozumowania** oznaczane sygnałami typu: *I mean* (Basturkmen 1998, 81-91).

Kolejną grupę wyodrębnioną przez Gülich i Kotschiego stanowią działania o charakterze metadyskursywnym, odnoszące się do sposobu tworzenia wypowiedzi lub ujmowania tematu. Wydaje się, że wiążą się one ściśle z oceną, bieżącą ewaluacją i kontrolą gatunkowych cech wypowiedzi takich jak: role, cele i określone treści.

2. **Działania określające, modyfikująco oceniające** (ang. *qualifying procedures*):

Składają się na nie metadyskursywne komentarze i oceny, których funkcją jest odniesienie się do problemów związanych z tworzeniem dyskursu. W odróżnieniu od odniesień modyfikujących identyfikują one raczej problemy niż je rozwiązują. Stanowią one wyraźną manifestację ciągłej kontroli kognitywnej rozmówcy nad dyskursem.

znaczniki (sygnały)	procedury
<ul style="list-style-type: none"> • ładnie to ujęłaś, • jak to się mówi, to co nazywamy, • w pewnym sensie, • jest to rodzaj, coś w rodzaju, • jest to, jeśli wolicie. 	<ul style="list-style-type: none"> • ocena, • komentarz, • ograniczanie znaczeń (ang. <i>hedging</i>).

(Gülich i Kotschi 1995, 54-57).

Należałoby w badaniu określić rodzaj działań komunikacyjnych, które świadczą o wzroście świadomości komunikacyjnej w dyskusji, ponieważ zakładamy, że świadomość działań wyznacza kompetencję komunikacyjną. Jednym z działań wyznaczających większą, obserwowalną w bieżącej dyskusji świadomość komunikacyjną jest **działanie oceniające i określające**. Bezpośrednie oceny działań innych rozmówców decydują o przebiegu interakcji i rodzaju wytwarzającej się relacji społecznej. Poprzez ocenianie przez osobę uczącą się toczącego się dyskursu realizuje się jej osobiste zaangażowanie.

W tradycyjnych szkolnych interakcjach działania oceniające należą do osoby uczącej i odbywają się w odniesieniu do omawianych już kryteriów. Neutralność stylu tradycyjnego i zależność dydaktyczna studentów powodują, że uczestnicy szkolnych interakcji ograniczają się do stosowania powtórzeń ocen nauczycielskich, stosunkowo rzadko je przekształcając lub wartościując, podczas gdy osobiste oceny pełnią istotną funkcję interakcyjną omawianą poniżej.

Ponieważ ocenianie, będące częścią negocjacji, wyznacza kontrolę argumentacji, osoby uczące nieangażujące się w osobistą ocenę mają problemy z udziałem w tworzeniu dyskusji. Tym bardziej więc rozwijanie sprawności w zakresie tego typu działań oznacza rozwijanie indywidualnego stylu w interakcji. Funkcjonowanie działania oceniającego odnosi się do stosunkowo uniwersalnego efektu interakcyjnego, tzn. intersubiektywnej i stosunkowo uniwersalnej interpretacji różnych typów tych działań. Jednak wydają się także, że w ich obrębie zaznaczają się indywidualne wybory czy tendencje danej osoby do wybierania pewnego typu ocen, co z kolei tworzy jej styl interakcyjny.

Uwzględniając rodzaj i głębokość kontroli należałoby się także odnieść do rodzaju interaktywności osiąganej przez rozmówców w działaniach tego typu. Oznacza to określenie, w jaki sposób wyżej wyodrębnione kategorie wiążą się ze sobą w interakcji. Jest to szczególnie istotne przy działaniach oceniających, ponieważ stanowią one czuły punkt kontaktów społecznych, czyli ukierunkowują się na organizację preferencyjną. Należałoby więc w badaniach działań argumentacyjnych określić i uwzględnić także **rodzaj** tworzonej w dyskusji **organizacji preferencyjnej**, czyli omawiane ukierunkowanie na współpracę lub współzawodnictwo. Szczególnie ważny jest, naszym zdaniem, **rodzaj współzawodnictwa**, w jaki angażują się rozmówcy oraz komunikacyjne i społeczne efekty tego rodzaju działań dla rozwoju kompetencji w dyskusji.

Opisywane wyżej działania komunikacyjne uwzględniane w badaniu można przedstawić w następującym zestawieniu:

DZIAŁANIA ARGUMENTACYJNE ODNOSZĄCE SIĘ DO ORGANIZACJI PREFERENCYJNEJ I POPRZEDZAJĄCE TWORZENIE DZIAŁANIA OPOZYCYJNEGO
SYGNAŁY UKIERUNKOWANE NA WSPÓŁPRACĘ: PREFERENCJA ZGADZANIA SIĘ

DZIAŁANIA MODYFIKUJĄCE	
DZIAŁANIA MÓWIĄCEGO	DZIAŁANIA SŁUCHACZA
PARAFRAZUJĄCE	
<ul style="list-style-type: none"> • autoreformułowanie. Pojawia się po w trzeciej części sekwencji, po pauzie słuchacza interpretowanej jako sygnał opozycyjny; • modyfikacja własnego stanowiska: (ang. <i>self qualification</i>). Jest to posunięcie mające na celu uprzedzenie możliwej krytyki i pozyskanie oponenta poprzez łagodzenie radykalnych twierdzeń. <i>well I may be exaggerating but....</i> 	<ul style="list-style-type: none"> • powtórzenia; • częściowe powtórzenia wypowiedzi partnera oraz pytające powtórzenia: <i>did you', you did, oh yeah'</i>; • parafrazy: <ul style="list-style-type: none"> - rozwinięcia- wzbogacają uprzednią wypowiedź o nowe aspekty; definiują abstrakcyjne pojęcia; - wariacje - zmieniają szyk lub układ uprzedniej wypowiedzi; - redukcje- syntezują uprzednią wypowiedź; • działania naprawcze.
NIEPARAFRASTYCZNE	
	<ul style="list-style-type: none"> • dysocjacje, • przykłady, • uogólnienia.
DZIAŁANIA OKREŚLAJĄCE I OCENIAJĄCE	
	<ul style="list-style-type: none"> • oceny; • oceny reformułujące: wzmacniające lub osłabiające daną ocenę: <ul style="list-style-type: none"> - wzmocnione oceny, oznaczające silną zgodę; - powtórzone oceny, oznaczające neutralną zgodę lub wstęp do sprzeciwu; - osłabione oceny, oznaczające słabą zgodę • komentarze; • ograniczanie znaczeń (ang. <i>hedging</i>).

2.6. Typy działań komunikacyjnych wskazujące na wzrost kompetencji komunikacyjnej w dyskusjach argumentacyjnych

Zakładamy, że działaniami mogącymi wskazywać na wzrost samodzielności i kompetencji komunikacyjnej będą sygnały dialogowe i działania argumentacyjne łączące jednocześnie kontrolę nad interaktywnością z tworzeniem gatunku dyskusji. Działania te mają świadczyć o wzrastającej kompetencji komunikacyjnej osób uczących się poprzez **negocjowanie w dyskusji argumentacyjnej** w języku obcym, czyli osiągnięciu interaktywności i jednoczesnej umiejętności dyskusyjnej polegającej na skutecznym argumentowaniu.

Wyżej omawiane działania komunikacyjne w argumentacji opierające się na osobistym zaangażowaniu się w procesy interpretacyjne, czyli we współtworzenie argumentacji, głębsze przetwarzanie i ocenę bieżących wypowiedzi będą wyróżnikiem indywidualnego stylu interakcyjnego i

osobistej kontroli dialogu. Styl indywidualny będący przejawem komunikacyjnej samodzielności przejawia się w bieżącej interpretacji wypowiedzi, celu, roli, tematu i dyskursu czy gatunku. Działania takie, ujawniające częściowo głębokość i rodzaj kontroli w bieżącej interakcji, przejawiać się będą w umiejętności zmagania się w dynamiczny sposób z pojawiającymi się w interakcji problemami dotyczącymi utrzymywania i negocjowania kontaktu w warunkach konfliktu kognitywno-społecznego. Wyżej wymienione aspekty działania wymagają rozwijania określonej postawy wrażliwości, na którą składają się, w interesującym nas wymiarze, świadoma obserwacja i monitoring jakości wypowiedzi własnych i dotyczący całości komunikacji (Wilczyńska 2002a i b).

Ważnym aspektem wpływającym na kształt działań w dyskusji argumentacyjnej jest rodzaj wcześniejszego przygotowania się do niej osoby uczącej się. Zakładamy, że szczególnie w fazie prezentacji i kierowania dyskusją osoby uczące w dużym stopniu opierają się na materiałach przećwiczonych. Wyzwanie komunikacyjne polega na rozwijaniu umiejętności samodzielnego odnoszenia się do obcojęzycznych źródeł używanych w przygotowaniu prezentacji i dyskusji, sprawności ich osobistej oceny i przetwarzania, co często oznacza dość złożoną umiejętność częściowego przynajmniej syntezy tych materiałów. Wydaje się, że w odniesieniu do wiedzy językowej, jak twierdzi Twardoń, w odróżnieniu od analizowania wiedzy zastanej, wyzwaniem staje się umiejętność jej samodzielnego integrowania w zindywidualizowany i spójny system. Dzieje się tak z tego powodu, że w warunkach szkolnych zwyczajowo ćwiczy się podejścia analityczne, (co może być związane także z ogólnymi sposobami myślenia). Powoduje to u studentów problemy z **osobistym** przetwarzaniem i przyswajaniem danej wiedzy (Twardoń 2002).

Problem zindywidualizowanej interpretacji i osobistej syntezy zdaje się równym stopniu przejawiać w procesach interpretacyjnych zachodzących w interakcji. Główną oś obserwacji stanowią będą działania komunikacyjne uwidaczniające sposób, w jaki osoba ucząca się syntezy, konstruuje, ocenia i wartościuje, czyli interpretuje w zaangażowany i osobisty sposób działania własne i innych rozmówców w bieżącej interakcji, szczególnie wobec pojawiających się w niej problemów i zadań. Te związane ze stylem kognitywnym procesy wyznaczają styl komunikacyjny danej osoby. Ponieważ jednak styl komunikacyjny odnosi się do działań także uwewnętrznionych i często minimalnie ujawniających się na powierzchni obserwowalnej interakcji (Wilczyńska 1999a, 306; Górecka, Nowicka, Wilczyńska, Wojciechowska 2002), badanie będzie odnosiło się do działań składających się na indywidualny **styl interakcyjny** danej osoby. Rozwój kompetencji komunikacyjnej będzie oceniany w wymiarze osobistym przejawiającym się w indywidualnym stylu interakcyjnym.

Wypowiadając się rozmówcy odnoszą się do i poddają interpretacji pewną wspólną wiedzę, czyli znaczenia uwidaczniające się w wypowiedziach innych rozmówców. Tworzenie się wiedzy i konstituowanie znaczeń jest więc procesem społecznym. W interakcji rozmówcy angażują się w proces negocjacji na różnych poziomach:

- znaczeń i wiedzy;
- ról i relacji oraz celów.

W komunikacji odbywa się współkonstruowanie wyżej wymienionych aspektów, osiąganie intersubiektywności i porozumienia komunikacyjnego. Przy czym procesy negocjacji i interpretacji mogą różnić się głębokością przetwarzania co wiąże się ze stopniem aktywnego zaangażowania rozmówców.

Głębokość procesu interpretacyjnego i jego charakter zależą od zaangażowania rozmówców w realizację celów pragmatycznych w dialogu, co przejawia się w określonych działaniach. Niniejsze badanie ma także częściowo dookreślić kontekst sekwencyjny działań negocjacyjnych i ich ukierunkowanie na organizację preferencyjną, tzn. przybliżyć odpowiedź na pytanie, w jaki sposób określone działania negocjacyjne jednego z rozmówców wpływają na rodzaj negocjacji, w jaki angażuje się drugi uczestnik interakcji. W badaniu skoncentrujemy się także na pytaniu, jakie rodzaje działań komunikacyjnych zwiększają interaktywność i argumentacyjną efektywność działań współrozmówców, co jak zakładamy świadczyć może także o wyższej kompetencji komunikacyjnej osób inicjujących tego typu działania.

ROZDZIAŁ 3

3.0. Przebieg badania

Badanie⁴ zostało przeprowadzone z udziałem studentów Katedry Glottodydaktyki i Translatoryki, na półtoragodzinnych zajęciach z praktycznej nauki języka angielskiego, odbywających się cotygodniowo od października 2000 do czerwca 2001. Uczestniczyły w nim dwie grupy studenckie studiujące w systemie modułowo-punktowym w Bloku C będącym odpowiednikiem III roku⁵. W programie tego bloku przewidziano 60 obowiązkowych godzin zajęć z języka angielskiego. Ogólny poziom kompetencji jest zróżnicowany; można go w przybliżeniu określić jako wyższy średnio-zaawansowany. Poza zajęciami z rozumienia ze słuchu i oglądania dokumentów oryginalnych, studenci nie uczestniczyli wcześniej w zajęciach rozwijających sprawności komunikacji ustnej, takich jak prowadzenie konwersacji i dyskusji argumentacyjnej w j. angielskim.

Główny typ zadania stanowi uczestniczenie w dyskusji argumentacyjnej opartej na konflikcie kognitywno-społecznym i samodzielne kształtowanie w niej relacji komunikacyjnej i społecznej. Nadrzędnym celem zadania jest rozwijanie umiejętności argumentowania i pogłębianie świadomości elementów decydujących o tworzeniu konfliktu kognitywno-społecznego, takich jak relacje, role i cele w komunikacyjne w dyskusji.

Dyskusje studentów podlegały obserwacji uczestniczącej. Były one nagrywane na audio i/ lub video, odsłuchiwane, a następnie transkrybowane. Ogółem przebadano ponad 17 dyskusji składających się z różnych etapów i podtypów zadań argumentacyjnych, transkrybowanych w całości lub we fragmentach (zob. aneks).

W ramach głównego zadania, czyli udziału w dyskusji argumentacyjnej można wyróżnić następujące podtypy zadań:

- a) **prezentacja w parach** mająca na celu wywołanie kontrowersji. Zmiana tradycyjnej relacji dydaktycznej polega na przejściu przez studentów roli nauczyciela i eksperta i tym samym kontroli nad dyskusją;
- b) **dyskusja panelowa bez podziału na role społeczne i argumentacyjne;**
- c) dyskusja oparta na **naturalnym konflikcie kognitywno-społecznym;**
- d) dyskusja oparta na **symulacji konfliktu kognitywno-społecznego**, z podziałem na role osób o rozbieżnych opiniach;

⁴Niniejsza rozprawa doktorska nawiązuje do projektu badawczego: „Autonomizacja studentów a efektywność dydaktyki języków obcych na poziomie zaawansowanym. Doskonalenie się w języku mówionym”; realizowanego na Wydziale Neofilologii UAM pod kierownictwem profesor Weroniki Wilczyńskiej i korzystającego z grantu badawczego KBN nr HO 01D002 20. W sprawozdaniu badawczym wykorzystano fragmenty niniejszej pracy doktorskiej.

⁵ O systemie modułowo-punktowym zob. I. Prokop (2000, 259-275).

- e) **dyskusje w małych grupach z podziałem na role** prezenterów i oponentów, wspierających oraz sędziów. Studenci przygotowują prezentację dotyczącą kontrowersyjnego problemu;
- f) faza dyskusji, **rozmowy osób o tych samych rolach argumentacyjnych** (np. przeciwnicy jakiejś tezy) odbywające się w małych grupach;
- g) **argumentacja pomiędzy oponentami w parach**. Faza dyskusji lub osobne zadanie;
- h) negocjacje dotyczące **kryteriów oceny wypowiedzi** pomiędzy uczącymi się lub nauczającym;
- i) fazy dyskusji podsumowujące główne punkty dyskusji i oceniające jej jakość.

Zadanie (e) polega na wzięciu udziału w dyskusji w małej grupie. Studenci wymieniają się rolami i negocjują między sobą tematy i oceniają swój udział w dyskusji. Zmiany ról we wzmacnionym, świadomie odgrywanym konflikcie kognitywno-społecznym mają zwiększyć świadomość komunikacyjną uczących się oraz pogłębić ich elastyczność komunikacyjną i umiejętność rozwiązywania problemów komunikacyjnych poprzez dystansowanie się do przyjmowanych w argumentacji ról i wyrażanych opinii.

Techniki wspomagające:

- otwarte wywiady pisemne i ustne mające na celu ocenę jakości dyskusji i samoocenę w zakresie działań komunikacyjnych w dyskusji.
- oglądanie wywiadów i dyskusji panelowych w języku angielskim i polskim, ukierunkowane na obserwację i wyszukiwanie działań komunikacyjnych w argumentacji. Zadania te są głównie nastawione na wyszukiwanie działań tworzących argumentację oraz działań interaktywnych lub spajających poszczególne wypowiedzi w dialog. Przedmiotem obserwacji były sposoby negocjowania problemów, oponowania i wspierania oraz oceniania.

W badaniu skoncentrujemy się na ocenie rozwoju **samodzielności argumentacyjnej** studentów (zob. rozdział 1 i 2). Ponieważ posługujemy się w badaniu analizą konwersacyjną, możemy ocenić samodzielność danego uczącego się zakładając, że traktuje on dyskusję argumentacyjną jako autentyczną formę komunikacji służącą jego celom pozajęzykowym. Wiąże się to ze zgodnością proponowanego gatunku ze stylem ekspresywnym i kognitywnym danej osoby oraz jej doświadczeniami komunikacyjnymi. Analiza konwersacyjna polega na szczegółowej obserwacji i interpretacji konkretnych działań argumentacyjnych, może więc ona jedynie w ograniczonym stopniu określić psychiczno-społeczną gotowość danej osoby do negocjowania opinii w dyskusji. W badaniu uwzględniamy styl ekspresywny w stopniu w jakim ujawnia się on w konkretnych działaniach komunikacyjnych. W związku z tym zakres badania obejmuje obserwację i ocenę stylu interakcyjnego osób angażujących się w dyskusję. Badanie koncentruje się na obserwacji osób uczestniczących w dyskusji i wywierających widoczny wpływ na jej przebieg poprzez konkretne działania komunikacyjne. Przyjmujemy, że nie wypowiadając się w ogóle lub nie negocjując dana osoba ukierunkowuje się na inny format interakcji, na przykład konwersacyjno-szkolny lub rozmowę i relację opartą na zależności dydaktycznej i komunikacyjnej.

Omówienie badań zmierza do określenia ogólnych tendencji rozwojowych w zakresie określonych sprawności kompetencji komunikacyjnej (zob. rozdział 1) i ma na celu pokazanie krytycznych momentów rozwojowych kompetencji u poszczególnych studentów. Przedstawia ono wyjściową kompetencję badanych osób oraz znaczące zmiany zachodzące w działaniach rozmówców w wyniku określonego rodzaju zmiany relacji dydaktycznej w trakcie dyskusji typu (a) i (b). Kolejne badania zadań typu (d) i (e) koncentrują się na rozwojowych zmianach wynikających z wprowadzenia podziału na opozycyjne role społeczne. Celem badania jest więc określenie ewolucji sprawności postaw zachodzących u poszczególnych rozmówców w trakcie jednej dyskusji, a także w sposobie prowadzenia wybranych dyskusji w różnych rodzajach konfliktu kognitywno-społecznego oraz w ciągu roku badań.

W pierwszym etapie interwencja nauczycielska ograniczała się do wynegocjowania zadania z uczącymi się i zaproponowania pewnych strategii, głównie strategii reformułowania. Zadaniom argumentacyjnym towarzyszyły zadania obserwacji dokumentów medialnych: dyskusji i wywiadów w języku angielskim, a także raporty uczących się z udziału w dyskusji (zob. aneks). W drugim etapie zwiększono udział instrukcji bezpośredniej, omawiano strategie negocjowania w dyskusji, a ich celem była zmiana pojęć studentów na temat własnych ról w relacji komunikacyjnej i dydaktycznej. O zmianie podejścia zadecydowały trudności poszczególnych uczących się związane z podejmowaniem samodzielnej obserwacji i z interpretacją konkretnych działań komunikacyjnych i ich stosowaniem w dyskusjach. Szczególnie efektywna okazała się wspólna interpretacja przez nauczającego i uczących się interakcyjnych i społecznych efektów stosowania wstępów i reformułowań przez przeciwników w argumentacjach, co ilustrowane było fragmentami video oryginalnych dyskusji w języku angielskim

3.1. Przebieg argumentacji i rozwój kompetencji komunikacyjnej w warunkach częściowej symulacji konfliktu kognitywno-społecznego

Odpowiedzi na pierwsze pytanie szczegółowe przybliży badanie dwóch dyskusji typu (b): 1. w jaki sposób tworzenie konfliktu kognitywno-społecznego w warunkach **częściowej symulacji ról interakcyjnych** (prezenterzy w rolach nauczycielskich) wpłynie na rozwój umiejętności **samodzielnego negocjowania** przez uczących się, a więc ich:

- c) **interaktywność**, w tym **ukierunkowanie na odbiorcę w dialogu** (ang. *recipient design, reciprocity design*)?
- d) **umiejętność tworzenia argumentacji**?

Dyskusja 1

- Temat dyskusji: *rozdziałanie bliźniąt syjamskich*.
- Prezenterki: PP i JG.
- Etap 2 dyskusja po prezentacji; podtyp zadania (b).

- Główny problem argumentacyjny: czy można rozdzielać bliźnięta syjamskie jeśli kończy się to śmiercią jednego z nich?

Ogólna charakterystyka pierwszej dyskusji:

- odtworzenie tradycyjnej relacji dydaktycznej i komunikacyjnej oraz odtwarzanie tradycyjnej komunikacji szkolnej (zob. rozdział 1),
- brak konfliktu kognitywno-społecznego,
- niska interaktywność,
- dyskurs typu nienegocjacyjnego o charakterze obiektywno-informacyjnym;
- mały udział działań reformulujących lub oceniających.

Prezenterki nie przyjmują ról dyrektywnych, jednak nie potrafią zdynamizować grupy. Pozostali rozmówcy odtwarzają tradycyjną relację dydaktyczną. Uczący się unikają angażowania się w konflikt kognitywno-społeczny lub nie umieją go tworzyć, co wynika z ukierunkowywania się na zależność komunikacyjną od nauczyciela lub osób w rolach nauczycielskich. Przejawia się to w dość powierzchownej kontroli dyskusji przez studentów, którzy nie zmieniają swoich szkolnych relacji ról i ukierunkowują się na tradycyjne cele szkolne, przez co wytwarza się dyskusja o charakterze **podawczo-informacyjnym**. Uczestnicy dyskusji głównie kierują swoje wypowiedzi do PP i JG i sytuują je w rolach informatorów odpowiadających na pytania dotyczące faktów obiektywnych, a nie problemów określanych z perspektywy osobistej. Pytania zdają się nie mieć celu argumentacyjnego, ponieważ nie służą one uzyskiwaniu informacji z zamiarem sformułowania problemu lub ustosunkowania się do niego.

Rozmówcy w trakcie dyskusji pojawiają się w rolach mało zaangażowanych i wyrazistych. Wyraża się to w konstruowaniu przez rozmówców wypowiedzi krótkich i/ lub w formie pytań. W momencie pojawienia się informacji jest ona uznana za przekazaną i nie wymagającą dalszego negocjowania. Co ciekawe, w odróżnieniu od rozmów potocznych, rozmówcy nie potwierdzają przyjęcia informacji takimi sygnałami jak *uba* lub *mbm*, co pozwala określić ten typ interakcji jako egzaminacyjny i dość pozorny lub formalny. Oznacza to, że rozmówcy nie uwidaczniają zmian stanu wiedzy, co z kolei kształtuje progresję tematyczną jako serię krótkich wymian informacyjnych niepodlegających w większości przypadków podsumowaniu.

[Frag. 1]

	307. AŁ	They are dividing but not this completely(2.0)I mean(..)women
	308.	when(.)I don't know how it's called(.)
	309. PP	Yeah but(.)we can't find a:ny reason for it(4.0)we don't know
→	310.	why it happens(3.0)maybe some genetic yeah fault so(5.0)
→	311. AP	And these two girls that was eh: disjoined uh::: do they f/
→	312.	do they lead completely normal life(1.0)
	313. PP	These polish girls(.)
	314. AP	Yes(.)
	315. JG	YES(.)now they are(.)eight yes or so(.)
	316. PP	No: what w[(.) one year old
	317. JG	[one year

Powyższy fragment pokazuje najbardziej typowy dla omawianej dyskusji styl komunikacji. Długie pauzy pojawiające się wewnątrz wypowiedzi i pomiędzy wypowiedziami świadczą o niskiej interaktywności i małym kontakcie, co wynika z oczekiwania na działania regulacyjne nauczyciela w roli instytucjonalnej, czyli osoby zazwyczaj odpowiedzialnej za prowadzenie dyskusji. Celem rozmówców jest poznawanie nowych faktów w odróżnieniu od rozważania opinii, tak jak to się dzieje w dyskusji argumentacyjnej, [Frag. 1], wers 309, 310. Pytanie AP o podanie przez PP informacji, wers 311, można potraktować jako próbę sformułowania argumentu lub podważenia stwierdzeń, jakie pojawiały się wcześniej w prezentacji. O lekko argumentacyjnym nachyleniu pytania świadczy emfaza w słowie *completely*³. Wypowiedź można potraktować jako pośrednie, bo wyrażone w formie pytania, twierdzenie, że styl życia bliźniaków syjamskich po rozdzieleniu nie jest jednak *całkowicie normalny*. W ten sposób pytanie to stanowi rodzaj argumentacyjnego odniesienia do stwierdzeń prezenterek i próbę ich podważenia. JG, jednak udziela krótkiej odpowiedzi informacyjnej zamykającej możliwą negocjację, tym samym traktując pytanie AP jako pytanie o informacje, a nie działanie opozycyjne. Stąd wniosek, że rozmówcy wykazują orientację na tradycyjną relację komunikacyjną. Działania uczących się w dyskusji 1 świadczą o problemie z zajmowaniem zdecydowanego lub osobistego stanowiska, a także z negocjowaniem rodzaju relacji. Działania prezenterek zmierzały w kierunku stworzenia dyskusji, jednak rzadko osiągała ona nachylenie argumentacyjne. Problem z argumentacją może wynikać z formy relacji i interakcji, jaka ustaliła się na początku dyskusji w wyniku wspólnych oczekiwań rozmówców co do prototypu komunikacji szkolnej (zob. rozdział 1). Zmiana relacji i ról w tak obiektywizującym typie rozmowy szkolnej wiązałyby się z negocjowaniem formy dyskusji na bardziej argumentacyjną i podważaniem akceptowanej i oczekiwanej tradycyjnej interakcji szkolnej. Inicjowanie zmian tradycyjnej interakcji szkolnej oraz relacji komunikacyjnej i dydaktycznej jednak często powoduje problemy komunikacyjne i społeczne (zob. dyskusja 2).

[Frag. 2]

→ 202. Ał And what about the rights' of such people(.)siamese twins that
 203. are: (..)adults(.)and and so on do they(.)are treated like eh
 204. disabled people [I mean
 205. PP [disabled=
 206. AŁ =yes(.)

→ 207. PP mhm(...)also I saw a(.)talk show m there were(1.0)because it
 208. happens ehh(1.0)eh(.)first of all to women(.)there are sisters
 209. actually there are no: brothers siamese twins are eh sisters
 210. (..)and there were in this talk show this two sisters from
 211. america and they were m:: joined by head(..)and this one was
 212. bigger and this one was just a as small girl(.)and they said
 213. they are very ha:ppy and they are [leading a grea:t li:fe had
 214. S [()
 215. PP boy:friends and so on(
 216. Yeah it's trouble

→ 217. PaP what about privacy(.)what about privacy(4.0)imagine that

³ Przytaczane w tekście fragmenty wypowiedzi zapisane są w transkrypcji (zob. aneks), a więc bez standardowych znaków interpunkcyjnych.

Powyższy fragment pokazuje charakterystyczny parakonwersacyjny styl wywiadu w tradycyjnej komunikacji szkolnej. Dwie części składają się na typową parę przyległą, poprzez którą rozwija się tego typu szkolna interakcja. Pierwszą część stanowi ogólne sygnalizowanie dalszego rozwoju tematu, domyślnie także braku informacyjnego, poprzez wprowadzenie nowego aspektu tematu, a drugą następująca odpowiedź informacyjna, wers 201. Odpowiedź ta ubarwia narrację, wers 203, podaje nowe informacje odnośnie głównego tematu i dość swobodnie wiąże się z początkowymi twierdzeniami. W tego rodzaju interakcji rozmówcy inicjują nowe tematy, dość luźno odnoszące się do uprzednich wypowiedzi, i nie określają precyzyjnie nowych problemów, wers 213. Powoduje to zaburzenia komunikacji, ponieważ trudno jest zarówno prezenterom jak i innym rozmówcom odnosić się szybko do pojawiających się ciągle nowych i hasłowo jedynie formułowanych aspektów tematu. Szczególnie jeśli w działaniu rozmówca nie określa swojej indywidualnej opinii lub nie uzasadnia czy nie rozwija wprowadzonego problemu. O problemie interakcyjnym z odniesieniem świadczy 4 sekundowa pauza po tego rodzaju wypowiedzi, wers 213, oraz niepodjęcie tematu przez żadnego ze słuchaczy. Ogólnie tego rodzaju sformułowania są charakterystyczne dla stylu aluzyjnego. W omawianym wyżej kontekście jednak ich funkcją zdaje się być unikanie zajmowania osobistego stanowiska i angażowania się w argumentację oraz oczekiwanie na rozwinięcia lub podsumowania prezenterów. W rezultacie nie tworzy się argumentacja, a koherencja tematyczna jest dość niska.

Działanie PP, wers 213, stanowi pozbawiony ukierunkowania argumentacyjnego, anegdotyczny dodatek odtwarzający przeczytane lub zasłyszane informacje oraz przekazujący posiadaną wiedzę i rozszerzający niejako odpowiedź na pytanie AŁ: *also I saw a(.)talk show m there were (i również widziałam program telewizyjny m były tam)*. Jest on charakterystyczny dla komunikacji szkolnej, ponieważ w wywiadzie czy potocznej rozmowie tego rodzaju dłuższe narracje nigdy nie pojawiają się bez uzasadnienia czy wstępu. Głównymi odbiorcami pytań rozmówców są prezenterki, więc to one w dużej mierze wytwarzają sygnały słuchania, wers 203, 212. Wyjątek stanowi sygnał AŁ, wers 202, kiedy potwierdza ona odpowiedź PP.

[Frag. 3]

	1.	JG	And now we'd like to ask you a fu: a few questions conce: rning
→	2.		(..)that(.)the two: the siamese twins(..) so: what would you
→	3.		do in such a case in such a situation imagine you're a parent
	4.		(..)and: your wife or(.)even you you're giving eh: your eh:m
	5.		you're bringing to world a/s(.)a siamese twins so(.)think
	6.		about it(7.0)
→	7.	PP	So and actually what would you say should parents have the
	8.		word(.)on the fate of their children or: (..)eh should
	9.		actually the courts(.)have the right to intervene in such a
	10.		case(1.0)was it ri:ght the courts eh:: (..)yeah intervened in
	11.		such a cases they me:ddled with this(xx) the whole press(.)the
	12.		public the press(.)journalists were involved in it(2.0)

Powyższy fragment wskazuje na starania prezenterek zmierzające do stworzenia argumentacji i zaangażowania w nią rozmówców. JG, wers 2 i 3, formułuje bezpośrednie **apelatywy** do słuchaczy z prośbą o **wypowiedź w perspektywie osobistej** uwzględniającej siebie w **roli społecznej** zaangażowanego w problem rodzica: *so: what would you do in such a case in such a situation imagine you're a*

parent (więc co byście zrobili/co byś zrobiła w takim przypadku wyobraźcie/wyobraź sobie że jesteście/jesteś rodzicem).

Druga część tej wypowiedzi stanowi hipotetyczną kategoryzację odwołującą się do odczuć społecznych uczestników dyskusji. Wypowiedź drugiej prezenterki PP, wers 7-12, stanowi opartą na wyborze tezę zestawiającą główne role argumentacyjne zaangażowane w omawiany problem i związane z rolami działania społeczne. PP przedstawia bowiem problemy w formie pytań i ustanawia wybór pomiędzy różnymi opcjami argumentacyjnymi. Tego rodzaju wypowiedź ma na celu sprowokowanie rozmówców do zajęcia wyraźnego stanowiska lub ułatwienie im tego poprzez określanie problemów argumentacyjnych i związanych z nimi ról społecznych. Nie gwarantuje ona jednak, że słuchacze podejmą działania argumentacyjne, ponieważ jak wskazuje na to dalsza część dyskusji ukierunkowują się oni raczej na obiektywizującą ekspozycję możliwych zewnętrznych opinii w danej kwestii. Bezpośrednie jednak działania następujące po wypowiedziach prezenterek, a więc w parze przyległej, ukazują orientację słuchaczy AŚ i AŁ na cele argumentacyjne i zajęcie wyraźnego stanowiska.

[Frag. 4]

→	13.	AŁ	Well I/the judges had to(.)intervene because parents eh: (.)
	14.		sent(.)the children to death(.)because it was sure[(.) that
	15.	PP	[mhm
→	16.	AŁ	the children(.)would die without uh: interveneces of doctors
	17.		(.)so:(2.0)we shouldn't just to uh: (.)say strictly that(.)
→	18.		it's only up to parents I mean parents should know(..)that
	19.		they should act eh: (..)they should (keep) their children to
	20.		death but if: they: eh but if they(.)ehh::=
→	21.	AŚ	=but if they can't decide(...)*then* somebody should decide
	22.		for them(..)[*because*
→	23.	PP	[ok mhm yeah I agree with you because I'm also
	24.		for their operation but uh::(.)what about: (..)religion(.)
	25.		religious emotions beliefs what about god his territory(..)
	26.		can we can we actually call it killing(..)[or giving another
	27.	JG	[giving another
	28.	PP	Chance to live
	29.	JG	Chance to live(.)

W odpowiedzi na argumentacyjne pytania prezenterek AŁ i AŚ tworzą także działania argumentacyjne uwzględniające organizację preferencyjną. AŁ zaczyna swoją wypowiedź od wstępu opozycyjnego *well I/* co zapowiada wypowiedź opozycyjną. Rezygnuje jednak z wypowiadania się w pierwszej osobie i przeformułowuje ją na mniej osobistą jednak określającą wyraźną pozycję argumentacyjną. AŁ początkowo uwidacznia konsekwencję pozostawienia bliźniąt bez operacji i pozostawia wypowiedź niepodsumowaną, wers 17. Ten fragment wypowiedzi kończy się sygnałem *so:: nakłaniającym słuchacza do dopowiedzenia* czy podsumowania. Może to wskazywać na fakt, że **podsumowanie opozycyjne**, wers 17, eksponujące wniosek lub twierdzenie niezgadające się z twierdzeniem rozmówcy jest działaniem niepreferowanym w tradycyjnym formacie komunikacji szkolnej, na który ukierunkowują się rozmówcy. AŁ zmierza więc do wspólnego sformułowania wniosku włączającego także opinię osoby ustawionej w pozycji oponenta. Ponieważ jednak nikt inny nie przejmuje głosu, po dwusekundowej pauzie, AŁ podsumowuje argument w dość pośredniej, interaktywnej i nastawionej na współpracę formie. Formułuje go jako wspólne działanie, używając zaimka osobowego *we (my)*: *we shouldn't uh:(.)say strictly that(.)it's only up to parents (nie powinniśmy uh:(.)mówić*

wyłącznie że to zależy od rodziców. Następnie, przewidując możliwą opozycję, co jest działaniem interaktywnym, modyfikuje ona swoją myśl *I mean parents (to znaczy rodzice)*. AŚ współpracuje z AŁ w tworzeniu argumentu poprzez **dokańczanie podsumowujące** wywód i formułujące **wniosek**, wers 21.

Wypowiedź PP także wykazuje argumentacyjną orientację, kiedy wspiera ona, wers 23, argumenty swoich rozmówców ujawniając osobiste stanowisko: *OK mhm yeah I agree with you because (OK mhm tak zgadzam się z tobą ponieważ)*. Wsparcie to wyraża się emfaticznie, bo aż w czterech sygnałach dialogowych. Jednocześnie jednak w dalszej części wypowiedzi, PP steruje dyskusją, tworząc możliwą opozycję sformułowaną jako dwa dalsze, dość ogólnie wyrażone problemy argumentacyjne. Wskazuje to na unikanie rozwijania osobistego stanowiska i koncentrowanie się na zewnętrznych problemach argumentacyjnych, określanych jako ogólne i hipotetyczne, bo niezwiązane, jak w poprzedniej wypowiedzi PP, z widoczną rolą społeczną czy argumentacyjną.

Tak więc wymiana o charakterze argumentacyjnym pojawia się w **odpowiedzi** na argumentacyjne działania prezenterek, jednak angażuje tylko pewne osoby umiejące odnosić się do problemów argumentacyjnych i je rozwijać i to tylko lokalnie, ponieważ w dalszych wypowiedziach wracają one do wymian obiektywno-informacyjnych lub działań zamykających negocjację. Świadczyć to może o trudności w konsekwentnej realizacji celu argumentacyjnego lub zachowaniu dość zależnym od działań prezenterek i niezaangażowanym, czyli argumentacyjnym tylko w reakcji na wyraźne sterowanie argumentacją przez prezenterki. Wymiany argumentacyjne pojawiają się w odpowiedzi na te działania prezenterek, które odwołują się do ról społecznych i argumentacyjnych i formułują precyzyjne problemy argumentacyjne, wers 1-12. Podczas gdy problemy wyrażone jako hipotetyczne i ogólne spotykają się z reakcją **zamykającą negocjację** lub ze zmianą tematu, która w rezultacie także kończy się zamknięciem negocjowania problemu: *well:(..)it depends (no:(..)to zależy)*. **Uogólnienia zamykające** można zaobserwować w dwóch poniższym fragmentach.

[Frag. 5]

→ 30. PaP Well:(..)it depends(.)
 → 31. AŚ It depends(.)
 → 32. JG Yeah of course(.)
 → 33. AŚ Eh::: religion is actually not(.)uh: connected with the law(...)eh: in a(.)direct way(...)

[Frag.6]

→ 36. AŚ Yes it is'(..)OK but(..)what about not christian countries
 37. (...)so(..)I mean(hhh)(..)eh: it's: always talk about(.)god but
 38. I guess in(.)the modern societies eh: more and more people(.)
 39. m:: don't(.)really believe(..)eh: in that they might eh think
 40. of it as a(.)some uh moral(.)mm: (..)uh: (..)rights [or duties
 41. PaP [mhm
 → 42. AŚ (..)but yh: (..)not as god watching them and telling this is
 43. right this is wrong(..)
 → 44. PP And you think that we are to: replace(.)faith in god by
 45. Science'(.)
 46. AŚ No I don't think so(.)because(hhh)science uh: (..)is(...)
 47. something very different(hhh)than faith and you can't replace
 48. faith(.)
 → 49. PP So actually [who:: ehr who should decide in this case(..)

W powyższych fragmentach AŚ, wers 33 formułuje **komentarz** pośrednio **oceniający związek argumentacyjny** poprzedniej wypowiedzi rozmówcy z głównym tematem argumentacyjnym. Świadczy to o większej samodzielności w sterowaniu dyskusją. Następnie jednak rozwija ona tę fazę tematyczną rozmijając się lub nie ukazując związków łączących jej wypowiedź z tematem głównym, wers 36 i 42, przez co cel argumentacyjny i kierunek wypowiedzi pozostają niejasne. Wypowiedź ta co prawda odnosi się do postawionego przez PP pytania, [Frag. 5], wers 33, jednak dość dygresyjnie i ogólnie. Tego rodzaju działania mogłyby posłużyć jako kontekst wprowadzenia bardziej może złożonego argumentu. Jednak pozostaje on nie podsumowany, ponieważ ani AŚ ani prezenterki nie eksponują ukrytych związków z postawionym wcześniej przez PP dość ogólnie problemem. Odpowiedź AŚ stanowić może także bardzo pośrednią, dlatego nieskuteczną, **ocenę pytania i sposobu postawienia problemu** przez PP. Działanie to jest dość mało efektywne argumentacyjnie, dlatego że AŚ nie udaje się zmienić postawionego przez PP problemu. Zbytняя pośredniość oceny wynika najprawdopodobniej z nierozwiniętej jeszcze sprawności AŚ, we wczesnej fazie uczenia się dyskusji, a także z chęci utrzymania interaktywności. Bardziej bezpośrednia lub precyzyjna ocena może byłaby skuteczniejsza, lecz wiązałaby się z większym ryzykiem społecznym i wywołałaby problem komunikacyjny. AŚ nie negocjuje relacji komunikacyjnej wyznaczającej PP kontrolującą rolę nauczycielską, w której PP wyznacza problemy do dyskusji, a pozostali rozmówcy mają za zadanie je rozwijać. W tradycyjnej relacji nie jest przyjęte ustosunkowywanie się osób uczących się do sposobu postawienia danego problemu lub jego otwarte ocenianie. Samodzielne tworzenie skutecznej i interaktywnej oceny jest dość trudnym zadaniem, wymagającym dużej zręczności i doświadczenia komunikacyjnego. Ocena zbyt pośrednia nie spełnia celu argumentacyjnego, podczas gdy zbyt bezpośrednia wywołuje problemy komunikacyjne (zob. dyskusja 3). W tradycyjnej relacji dydaktycznej uczący się raczej nie oceniają działań nauczyciela, a oceniając się wzajemnie starają się filtrować swoją ocenę przez nauczyciela. Niska skuteczność działań oceniających tworzonych przez AŚ jest więc w dużym stopniu związana z ukierunkowaniem na tradycyjną relację dydaktyczną i komunikacyjną i/ lub brakiem praktyki w tym zakresie.

PP stara się nadać dyskusji charakter argumentacyjny i celowo podkreśla rozbieżności opinii. Traktuje ona działanie AŚ jako kontrargument i w odpowiedzi **reformułuje** jej wypowiedź, wers 44. Celem reformułowania jest bardziej **bezpośrednie sprecyzowanie twierdzenia** za AŚ i jednocześnie wyrażenie wątpliwości co do słuszności argumentu. Ponieważ jednak rozmówcy nie uwidaczniają powiązań między tą fazą tematyczną a poprzednią, koherencja tematyczna i celowość wypowiedzi w obrębie tej fazy pozostają ukryte lub niejasne i faza tematu kończy się, kiedy PP, wers 49, ponawia swoje poprzednie pytanie. Efektem interakcyjnym jest jednak wyłączenie AŚ z rozmowy i próby AŚ naprawienia powstałego problemu kończące się podsumowaniem, wers 68-78.

Działania zamykające wskazują na **orientację** studentów na **sterowanie i kontrolę zewnętrzną** w komunikacji. Formułują oni **działania reaktywne** i nie tworzą samodzielnej argumentacji, która wyrażałaby się poprzez **działania inicjujące** nowe jednostki tematyczne lub rozwijające negocjację problemu. Jedyne wyjątki stanowią omówione wyżej, wersy 16-21, odpowiedzi na określone działania prezenterek. Wskazuje to na postawę zależności komunikacyjnej od głównego prezentera w roli nauczycielskiej i/ lub słabo rozwiniętą świadomość interakcyjnych efektów określonych działań w zakresie sterowania dyskusją.

Osoby AŚ, AŁ czy TB wykazują wyższą kompetencję komunikacyjną przejawiającą się w spontanicznych działaniach stanowiących próbę poszukiwania i formułowania problemu. Jednak w ich wypowiedziach dominuje nastawienie na produkowanie monologów stanowiących zamkniętą i podsumowaną całość, niezbyt otwartą na możliwe działania negocjacyjne współrozmówców. W wypowiedziach tego typu pojawiają się podsumowania o charakterze ogólnym, a więc zamykającym negocjację.

[Frag. 7]

137. PP	Yeah you can always say it doesn't refer to us but(..)
138. JG	But who knows(1.0)
139. AŚ	I thought that [until I have to make such a decision that
140. S	[yeah
→ 141. AŚ	Medicine(.)will(..)develop in such a way that(hhhh)they will
142.	rescue both (..)girls(..)or the twins(9.0)

[Frag 8]

68. AŚ	we can't(1.0)actually eh: (..)m:: maybe the decision should be
69.	(..)ym eh: taken(..)according to what doctors say(.)about the
70.	chances (..)suggest just as it was in this case(..)but yh:
71.	(..)we can't say that(..)the judges(..)mhm(...)will(..)take
72.	the right decision or that the parents know the best for their
73.	children(.)because yh: (1.0)sometimes yh(.)it's just(3.0)
→ 74.	difficult to say what is the right decision(2.0)or maybe(2.0)
75.	maybe one should ask the public opinion about(..)the public
76.	opinion can be manipulated as well(..)so(..)I think there
77.	is(..)no(.)m:: (3.0)hhhhh no eh: <u>one</u> (.)solution to this
78.	problem(1.0)

AŚ wykazuje wyższą kompetencję wyrażającą się w próbach poszukiwania i formułowania problemu. Jednak są to **podsumowania uogólniające**, czego efektem interakcyjnym jest bardzo długa 9-sekundowa pauza, [Frag. 7], wers 141, oraz działania zamykające problem poprzez **uogólnienie równoważące i obiektywizujące**, w wersach 74-78, [Frag. 8], pozwalające na uniknięcie zajęcia osobistego stanowiska i określające dany problem jako nierozwiązywalny i niepoddający się dalszym rozważaniom. Kończy on nie tylko daną fazę tematu, ale i ewentualną dalszą negocjację. Działanie to przypomina głośne zastanawianie się o strukturze dodawania równoważnych możliwości: *„jest tak, ale z drugiej strony jest inaczej, więc nie ma jednego rozwiązania danego problemu.”* Wywołuje to efekt ekspozycji pewnych informacji w sposób obiektywny i pozwala uniknąć zajęcia osobistego stanowiska. Jest to typ podsumowania hamujący negocjację, zanim się jeszcze rozwinęła. Typowym przykładem są

uogólniające sentencje zamykające fazy tematu bez głębszej negocjacji, [Frag. 7], wersy 138, 141, w których JG i AŚ tworzą podsumowania uogólniające, pozwalające na uniknięcie zajęcia stanowiska w odniesieniu do problemu proponowanego przez PP i określające problem jako niemożliwy do rozwiązania.

Ukrywanie twierdzeń w formie pytań w pierwszych dyskusjach studenckich jest charakterystyczną tendencją ujawniającą ukierunkowanie na tradycyjną lub jednopodmiotową relację dydaktyczną. Celem takiego działania może być zobiektywizowanie wypowiedzi, tak jak się to odbywa w dyskursie typowo szkolnym. Taka tendencja zaznacza się szczególnie wyraźnie w drugiej dyskusji. Świadczy ona o ukierunkowaniu na role instytucjonalne i formalne, co polega często na mówieniu głosem zewnętrznego i obiektywnego autorytetu.

[Frag.9]

	334. ON	And what's your personal opinion(.)about this(..)
→	335. JG	Well it depends: ()now the:: no baby girls baby girls eh: a
	336.	baby(..)baby children are are are joined so(.)in the case of
	337.	the(.)mm of the po:lish(.)baby girls eh: are now are now
	338.	living because I think that that is the case of of the heart
	339.	perhaps(..)because they have they had uh:m diaphragm and liver
	340.	in common(...)so but I'm I'm for disjoining(.)
	341. ON	You're for(.)
→	342. PP	Yeah I think it's better to: save one life [than yeah at least
	343. JG	[at least one life
	344. PP	One life(..)than not to save(.)

Rozmówcy wyrażają opinie w sposób indukcyjny. Można to interpretować jako oczekiwanie na „właściwe” działania podsumowujące czy formułujące argument przez nauczyciela. Pytania o opinie są raczej nietypowe w tradycyjnych rozmowach instytucjonalnych. W tego typu wypowiedzi uczący się najpierw przedstawia uzasadnienie i kontekst określonej tezy czy wniosku, a potem ewentualnie opinię sformułowaną jako sentencja ogólna, której trudno się przeciwstawić ze względu na jej ogólnikowy charakter odwołujący się do wspólnej potocznej wiedzy. Opinia ma więc mało osobisty charakter i nie angażuje rozmówców w konflikt kognitywno-społeczny JG, [Frag. 9], wersy 335-344.

[Frag. 10]

→	105. TB	OK so you sa:y eh you asked her a question whether eh: she
	106.	wanted to live(.) you know as one of the () or her
→	107.	sisters and you ()if you were(.)eh: in the place
	108.	of(.)the baby girl that(.)was to be sacrificed would you want
	109.	to be ()(..)
→	110. AŁ	But it was she was treated by I don't know judges(.)or
	111.	somebody(.)I mean(..)()a Pat(..)Patrycja read us(..)
→	112.	eh: the parts [like the (horror) sides () (1.0)
→	113. PP	[mhm
	114. AP	[no mm how old were the babies ((do PP))
→	115. AŁ	like that [she was taking lo:ve and energy:: out of her
	116. PP	[one month ((do AP))
	117. AŁ	si::ster (..)so: (1.0)like a a human being that wasn't
→	118.	supposed to live(.)I mean I didn't like that(..)maybe it(...)
	119.	was(.)it was so(.)but she was sentenced to death(1.0)and:
	120.	(...)she was(.)sacrificed nobody would like be: (2.0)that
	121.	person who is to die but(3.0)she was simply unable(.)right(..)
	122.	to live by herself(1.5)

123. JG	No she had no heart(.)actually[(..)()
124. PP		[()And no lungs=
125. AŁ	=and no lungs	

TB spontanicznie inicjuje **reformułowanie** będące **wstępem** do działania opozycyjnego, angażującego rozmówcę osobiście w tworzenie konfliktu kognitywno-społecznego. Jest to rodzaj apelatywu jednocześnie będącego negocjacją ról, ponieważ tego rodzaju działanie stawia TB w roli osoby indywidualnie odnoszącej się do określonego punktu widzenia, a słuchacza w roli osoby wspierającej określoną tezę, [Frag. 10], w wersie 105. Efekt interaktywny polega na tym, że AŁ wspiera TB rozwijając w sposób **osobiście zaangażowany ocenę działania** PP. Ujawnia ona osobisty stosunek do danego problemu i stara się o zrozumienie słuchaczy i precyzyjne wyrażenie zamierzonego znaczenia, co przejawia się w **reformułowaniu własnej wypowiedzi**, wers 118 i 121. AŁ stosuje naprawczy wstęp przed osobistym działaniem krytykującym sformułowanie PP: *I mean I didn't like that (to znaczy nie podobało mi się to)*. W wersie 121-122, AŁ podsumowując swoją wypowiedź uwzględnia perspektywę oponenta reformułując wcześniejszą wypowiedź PP: *she was simply unable(.)right(..)to live by herself(1.5) (ona po prostu nie była zdolna(..)prawda(..)do samodzielnego życia(1.5))*. Jednak w ten sposób AŁ **podważa własny argument** i neutralizuje go, co zamyka negocjację, ponieważ nie uwidacznia wyraźnie stanowiska AŁ. Jest to działanie o tej samej strukturze co działanie AŚ, wers 74, polega bowiem na takim samym obiektywizująco-ekspozycyjnym podsumowaniu.

Tego rodzaju osobista ocena jednak, 110, wywołuje interaktywne słuchanie PP, w wersie 113, w którym sygnalizuje ona uwagę poprzez pasywny sygnał słuchania. Negocjacja przestaje w tej sytuacji dotyczyć tylko faktów, ale zmierza w kierunku określenia i oceny problemu argumentacyjnego nie tylko przez prezenterki w rolach nauczycielskich, ale także pozostałych rozmówców.

[Frag. 11]

	288. AŁ	=do they have a bicycle
→	289. PP	uh::: Ania I don't(..)know hhhhh
	290. JG	Tandem bicycle
	291. PP	tandem
	292. S	trycycle
	293. JG	fortycycle
	294. S	*oh yeah* they had four legs hhhhh
	295. S	sixcycle

W wyniku nacechowanej emocjonalnie reakcji PP, pojawia się realizowane w wypowiedziach kilku rozmówców współtworzone **nazywanie wzmacniające**, będące odmianą wspierania sprzeciwu (ang. *piggybacking*), [Frag. 11], wers 289. O emocjonalności działania PP i osobistym zaangażowaniu świadczy śmiech i przedłużany sygnał *uh::*. Serie takich **nazw wzmacnianych** w kolejnych wypowiedziach spełniają funkcję zabawową i służą utrzymywaniu kontaktu, ale są także rodzajem działania opozycyjnego oceniającego tu zasadność pytania AŁ. Serię tę rozpoczyna niepreferowane działanie, wers 289. O orientacji na organizację preferencyjną świadczy sygnał wahania *uh::* oraz śmiech. W swojej odpowiedzi PP podkreśla **brak wystarczającej wiedzy** do udzielenia odpowiedzi na pytanie rozmówcy i jednocześnie podważa samą zasadność pytania, a pośrednio także zasadność

tworzonego przez rozmówców gatunku wywiadu. W ten sposób PP negocjuje inny gatunek wypowiedzi niż dotychczas dominujący gatunek parawywiadu. W efekcie rozmówcy współtworzą nową wiedzę, nową nazwę lub przydomek i potwierdzają przyjęcie informacji i zmianę wiedzy (lub świadomości) w mniej formalnym stylu poprzez aktywne sygnały typu *oh yeah*. Widocznym więc skutkiem interakcyjnym działania PP jest chwilowa zmiana stylu na mniej oficjalny.

Podsumowując, sygnały dialogowe pojawiają się w stylu mniej formalnym, nastawionym mniej na odtwarzanie, a bardziej na współdziałanie. Świadczą one o tworzeniu nowej wiedzy. Osobiste oceny stanowią próbę spontanicznego tworzenia argumentacji opartej na konflikcie kognitywno-społecznym i otwierając przestrzeń negocjacji wywołują aktywne słuchanie w interakcji. W dyskusjach o słabo zarysowanym konflikcie kognitywno-społecznym studenci mają trudności ze sprecyzowaniem problemu i/lub jego konsekwentną negocjacją. Wynika to częściowo z konieczności określania tez i ról za innych rozmówców. Działania tego typu pojawiające się spontanicznie w zadaniach typu (b), bez wyraźnie zarysowanego konfliktu kognitywno-społecznego, świadczą o wyższej kompetencji komunikacyjnej⁴. Zwiększenie świadomości tworzonego gatunku i relacji komunikacyjnej mogłoby rozwinąć samodzielność argumentacyjną uczących się.

Dyskusja 2

- Temat dyskusji: *genetyczne przetwarzanie żywności*.
- Prezenterki: AŁ i ZS.
- Etap 2 dyskusja po prezentacji; podtyp zadania (b).
- Główny problem argumentacyjny: szkodliwość genetycznie modyfikowanej żywności.

Ogólna charakterystyka drugiej dyskusji:

- wypowiedzi odtwarzają stopień skomplikowania języka pisanego;
- dominuje styl formalny, niska interaktywność i mały udział działań negocjacyjnych;
- konflikt kognitywno-społeczny nie dotyczy bezpośrednio problemu argumentacyjnego, lecz koncentruje się na formie prowadzenia dyskusji przez prezenterki, częściowej negocjacji podlega więc rodzaj relacji społecznej i związane z nim role;
- konflikt ten powoduje zmianę działań prezenterek na bardziej osobiste i argumentacyjne.

[Frag. 12]

→ 1. AdŁ so yh: I understand that it's just a type of
 2. questionnaire we have to: answer yes or no something
 3. what you what you(..)yh give us [eh and
 4. AŁ [I give an opinion
 → 5. AdŁ >that's not a discussion<..
 6. AŁ no I give my_opinion..
 → 7. AdŁ that's not a discussion(.)that's just a questionnaire
 8. (...)
 → 9. AŁ and so:: if it's a questionnaire I you can give (
 10. an answer..
 11. AdŁ (*

⁴ W drugim etapie dyskusji został wprowadzony podział na role argumentacyjne, co zdecydowanie zmieniło jej charakter nadając jej szczególnie argumentacyjne nachylenie. Ponieważ jednak działania uczących się pokrywają się w znacznym stopniu z działaniami w dyskusji 4, zostaną one omówione w prezentacji dotyczącej tej dyskusji.

12.	TB	hhhhh
13.	AŁ	yes you may(1.0)no for example uh(.)traditional breeding

Prezenterki przyjęły role tradycyjnych i kontrolujących całość dyskusji nauczających. Kontrola ta dotyczyła tematu, organizacji interakcji i ról argumentacyjnych. Odtwarzały w ten sposób **relacje tradycyjną**, czyli podawczą i opartą na asymetrii komunikacyjnej. Ograniczyły tym samym **kontrolę** i możliwości negocjacji przez innych studentów. Jednak kiedy prezenterami są uczący się, relacja staje się bardziej symetryczna, niż gdyby zajęciami sterował uczący, stąd też pozostali studenci chętniej wdają się w negocjację dotyczącą sposobu prowadzenia dyskusji. Pojawia się spontanicznie konflikt kognitywno-społeczny dotyczący jednak mniej problemu argumentacyjnego, a bardziej **formy** dyskusji i rodzaju relacji, czyli sytuacji komunikacyjnej tworzonej przez prezenterki. Konflikt dotyczy sposobu prowadzenia przez prezenterki dyskusji, którą AdŁ ocenia jako kwestionariuszową, więc przypuszczalnie ograniczającą możliwości swobodnego w niej uczestniczenia, [Frag. 12] wersy 5,7,8. Wahania i wstęp na początku wypowiedzi AdŁ, wers 1, wskazują, że krytyczne odnoszenie się do formy proponowanej dyskusji jest działaniem niepreferowanym i mogącym wywołać problemy komunikacyjne lub społeczne. Dlatego też stosuje on wstęp, w którym pokazuje, że krytyka dotycząca formy dyskusji może wynikać z braku zrozumienia jej formuły: *so yb: I understand that it's just a type of questionnaire (więc yb: rozumiem że to jest po prostu typ kwestionariusza)*. Następne jednak działania AdŁ pogłębiają problem komunikacyjny, ponieważ stają się bezpośrednimi i kategorycznymi określeniami proponowanego przez prezenterki gatunku. Świadczy to o problemach uczących się z samodzielną negocjacją relacji komunikacyjnej.

W wyniku tego rodzaju konfliktu kognitywno-społecznego i określonych spontanicznych działań negocjacyjnych rozmówców, daje się zaobserwować **zmianę** w działaniach komunikacyjnych i postawach poszczególnych uczących się; pogłębia się interaktywność rozmówców i zaangażowanie w negocjowanie problemów i ról argumentacyjnych. Negocjacja przybrała tu formę współokreślenia problemu w trakcie interakcji, formułowania tezy i jej uzasadniania.

[Frag. 13]

➔	283.	AŁ	uh: OK uh:: I will tell you something(..)a:nd uh I would
	284.		like to get some opi:nion(..)in nineteen eight(1.0)eh:
	285.		there(.)was a promotional campaign(.)and the a photo of
	286.		starving African child(..)eh::(.)with eh(..)promotional
	287.		campaign promoting these (programs) and:: thi:s au::::
	288.		(that) it will of course(.) (that GMF will feed the
	289.		world and so on so starving African child (with) eh(1.0)
➔	290.		world's eh () let the (harvest) begin(..)and what
	291.		would you say to such a photograph(..)and there is uh:::
	292.		(..)could have mea:n(.)would have sup/(..)supposed
	293.		mean(1.0)how how do you:: do you understand(2.0)would
	294.		you uh::(..)do you think that it's OK(1.0)
➔	295.	AŚ	we think it's(...) (a blackmail) ehe(1.0)just eh(1.0)
	296.		by giving(2.0)a solution to all (world) problems(..)we
	297.		can save the world *hhhh*(1.0)we can save the children
	298.		from starving (and) this is eh:(.)not right(.)I
	299.		think(.)using(2.0)any children to such(1.5)promotional
	300.		campaign(1.0) (is)(..)just(.)
	301.		like(.)using em::(1.0)m:(1.0)I don't know(2.0)like in TV

→	302.	shows or something like that(2.5)
[Frag. 14]		
	338.	AŁ it's just eh:: OK(1.0)((uśmiecha się))
	339.	AŚ I don't know(hh) if(4.0)() hhh(..)
	340.	after(hh) this question(.)
	341.	AŁ OK so(.)uh: I will tell you that(.)eh:(1.0)(
→	342.	company(.)were eh(.)introducing eh(.)eagerly pursuing(.)
	343.	eh: genetic engineering technique ()terminator
	344.	(0.5)and eh:(.)it was a techno:logy: that was suppo:sed
	345.	to:(.)eh re:nder:(..)crops seem sterile(.)so that it
	346.	would(.)only(.)it it it was impossible(..)yh: to produce
	347.	new seeds(1.0)so that it could be just used only once
	348.	yes' and grow::(..)see::ds(..)and no the seeds would be
	349.	once(..)and:: so that fa:rmers(..)it would be impossible
	350.	for the farmers(.)to::(.)save eh: save seeds for the
	351.	plantings(...)an:d do you think that it's common(..)
→	352.	farmers do it or not(1.0)yes they do mhm
→	353.	hhh (..)()won't answer those yes(...)and
→	354.	eh:(1.0)the truth is that (farmers who would like to
	355.	save seeds(0.5)and eh:(2.0)if they will be sterile(.)
	356.	*sterile* ster/ster m:(.)sterile(.)so that it w/would
	357.	be impossible for the:m and(.)I d'know the prices would
→	358.	be hi:gher(.)and so on(1.0)what do you think about such
	359.	techniques'(3.0)is it fa:ir'(1.0)

Wypowiedzi prezenterek cechują się wysokim stopniem komplikacji semantycznej i strukturalnej charakterystycznej dla form pisemnych, [Frag. 14] wers 341 –359. Tekst pozbawiony jest wyrazistych tez i podsumowań, które wyeksponowałyby cel danej wypowiedzi. Opiera się on na narracyjnej strukturze dodawania różnego rodzaju cytowanych informacji traktowanych jako stosunkowo obiektywne i raczej niepoddawane ocenie prawdy zewnętrznych autorytetów, wers 354. Ponieważ źródło hipotez jest ukryte i jednocześnie niedyskutowane, pojawia się w dyskusji ukryty i dość niewyraźny, obiektywny **interlokutor instytucjonalny**.

Formy pytań zadawanych przez prezydentki interpretowane są przez słuchaczy jako mało interaktywne. W rzeczywistości, choć brzmią one często jak pytania o ogólną opinię słuchacza, są dość pozorne, o wysokim stopniu pośredniego narzucenia formy i treści odpowiedzi, [Frag. 13], wers 292 – 294. Typowa relacja zależności wyraża się w obecności jednego podmiotu mówiącego w sekwencji trójfazowej, kiedy AŁ w roli nauczycielskiej pyta, uczący się milczą, nauczyciel odpowiada realizując także za rozmówców sygnał uwagi *mhm*. Przyczyną jest odtwarzanie przez AŁ i ZS relacji istniejącej prawdopodobnie na zasadzie dość głęboko uwewnętrznionego prototypu, [Frag. 14], wers 352.

W takiej relacji unika się bezpośredniego zajmowania **osobistego krytycznego stanowiska** w danej kwestii. W wypowiedziach prezenterek ukryte jest niepoddawane bezpośrednio dyskusji twierdzenie, że genetycznie modyfikowana żywność jest szkodliwa, [Frag. 14], wers 358. Twierdzenia przeciwstawne klasyfikowane są jako mity i pozostają nieuzasadnione. Utrudnia to negocjację lub w ogóle jej nie zakłada, jednocześnie pozbawiając innych uczestników dyskusji możliwej kontroli nad nią. Pytania prezenterek pojawiają się zamiast podsumowania na końcu wypowiedzi naprowadzającej na określoną odpowiedź. Są one więc pozornie tylko interakcyjne i pozwalają zarówno mówcy, jak i słuchaczowi na uniknięcie zajęcia wyraźnego stanowiska wobec niedoprecyzowanego zresztą problemu.

Długie, nieprzerywane pytaniami ze strony innych rozmówców wypowiedzi monologowe nie sprzyjają wdrażaniu studentów do samodzielności w dyskusji argumentacyjnej, ponieważ, szczególnie jeśli są odczytywane lub recytowane w długich, monologowych wypowiedziach, stają się trudne do przetworzenia. Dzieje się tak zwłaszcza wtedy, gdy zawierają one mało otwarc interakcyjnych, typu pauzy czy powtórzenia lub osobiste parafrazy mówcy, które ułatwiłyby odniesienie się do takiej wypowiedzi w bieżącej interakcji.

[Frag. 15]

→ 430. TB cause there is a regulation that you have to put eh(..)
 431. eh:: () on the:(..)on the product that you
 432. have to that the company has to say that this is
 433. genetically modified(..)if it is genetically modified
 → 434. and the(..)and (you said) that without aha(..)any notice
 435. of that this is illegal(..)and besides(..)I think that's
 436. eh: not of any danger:(..)to us so far(..)eh to:
 437. genetically(..)eh:: m(...)eh:m(...) (make it) eh as if
 438. it already was the case(..)matter by:(..)genetical
 439. engineering(1.0)
 440.
 441. not [FOR US at least it's(...)it's just(.)too soo:n or
 442. S [and you sure

[Frag. 16]

443. TB uh she said(.)we'll have to wait at least hundred years
 444. (.)to:(...) see:: what effect does it have on: on humans
 445. (.)
 → 446. AŚ then the dark side would put(.)an end (and one of the
 447. sides) will be(..)()of(.)I d'know(..)
 448. some fanatic who will try to(.)eh I d'know just(.)stop
 449. the natural(.)development of food(hhh) [(
 450. TB [so actually
 451. AŚ and then to intervene with the nature(.)
 → 452. TB so actually I I think you you cannot say: that(.)it's
 453. not fair that the:(..)eh(..)the::(..)eh:(..)what did you
 454. call(.[.)
 455. AŁ [the companies' (.)
 → 456. TB no not the company:: the:: (2.0)eh: the government eh::
 457. (1.0)what did you call it the name of the:(..)
 458. AdŁ *FDA*(.)no' (the)(.)
 459. TB FDA' [(.) what is it(...)I d'know
 460. AdŁ [mhm
 461. AdŁ the government administration(..)
 → 462. TB yes the administration you cannot say that the that it's
 463. that it's not fair that they do not eh(..)yh make any
 464. long term tests because(.)those tests yh(..)yh: nee:d
 465. eh:(.)longer time(.)longer period so:: (0.5)you cannot
 466. say it's not fair(...)because(.)we still have to wait
 467. (.)[so
 468. AŁ [(
 → 469. TB we CANNOT believe in tests on that(.)we just have to
 470. wait(.)they cannot:(.)they cannot(.)do something in two
 471. years rather than it it(..)it takes five years when to::
 472. (1.0)to test it(.)
 473. AŁ yes but [they're making(..)many more
 → 474. TB [you canno:t(.)you cannot dema:nd that they make
 475. those tests if those tests need time(..)
 476. AŁ but they are making us believe(..)that they are safe(.)
 477. and that is al[l:
 478. TB [who's making that of course they do
 479. ZS ([
 480. AŁ [()and that that is all(.)

→	481.	TB	do you do you feel endangered by genetic engineering' (.)
	482.		I feel more endangered by::(..)yh by the guys on the
	483.		streets(..) ()they're walking on
	484.		the streets or being hit(.)being hit by being run over
	485.		by a car while walking on the street and::(..)I'm not
	486.		insecure(.)because of genetic engineering(..)
	487.	AŚ	bu:t it's short sighted *hhhh*(...)
→	488.	TB	it's not short sighted(..)it(.)genetically engineered
	489.		food has (.)more vitamins more proteins and(.)yhm(..)
	490.		(acid level)(..)I think it's more safe(..)then: being
	491.		run over by a car(..)

W wyniku spontanicznie pojawiającego się konfliktu kognitywno-społecznego następują zmiany w działaniach dyskutantów. TB ustawia się w roli przeciwnika argumentacyjnego AŁ. Formuluje on tezę i określa problem, [Frag. 15], wers 430-439. Wskazuje to na głębszą wrażliwość w zakresie interaktywności i tworzenia argumentacji, ponieważ osoba ta potrafi pomimo warunków niesprzyjających negocjacji tworzyć samodzielnie konflikt kognitywny, tzn. wyznaczyć sobie rolę przeciwnika argumentacyjnego i sformułować zakres problemu. O interaktywnym ukierunkowaniu, a także aktywnym słuchaniu świadczy działanie TB, w którym formuluje on tezę interaktywnie więc reformulując, wers 434, i syntezując jednocześnie w osobistej perspektywie wcześniejsze wypowiedzi AŁ, którą ustawia w roli przeciwnika argumentacyjnego. TB **reformuluje** także wypowiedzi AŁ, wers 481, określając jej stanowisko w perspektywie osobistej, **odwołując się do możliwych odczuć** AŁ: *do you feel endangered by genetic engineering'* (czujesz się zagrożona przez inżynierię genetyczną). W ten sposób zmienia jej rolę na bardziej zaangażowaną i argumentacyjną. Jest to działanie aktywnego prowokowania reakcji rozmówcy. W wersie 488, [Frag. 16] podsumowuje on własną tezę poprzez reformułowanie dookreślające.

Działanie TB zmienia charakter dyskursu, wpływa bowiem na przebieg komunikacji nadając jej bardziej negocjacyjny charakter. W odpowiedzi, inni rozmówcy angażują się bardziej w kontrargumentację, tworząc działania opozycyjne, [Frag.16], wersy 473, 476, 487. AŚ, wers 451 tworzy kontrargument dla twierdzeń TB określający możliwy problem argumentacyjny i ocenia jego argument, wers 487, nie rozwijając jednak uzasadnienia dla swojej oceny.

[Frag. 17]

→	558.	AŁ	but my my telling generally about people(..)yes'
	559.		[(1.0)yes' generally about
	560.	TB	[yhm::
→	561.	AŁ	p[people and:: I fee::l(.)that uh:(1.5)they should ma:ke
	562.	TB	[yes(.)it's OK
→	563.	AŁ	I mean generally if I knew:: I wouldn't eat eat it(0.5)
	564.		yes' and:: eh:: and I would like them: to make eh:(.)
	565.		long tests(.)even if it's even if it(.)even if this need
	566.		more time(.)yes' (.)
	567.	TB	*mhm*(.)
→	568.	AŁ	this is my point of view' (.)
	569.	TB	yes(..)
→	570.	AŁ	so(2.0)OK' (.)I know that you're more indifferent to
	571.		it(.) (you.)
	572.	TB	yes maybe:
	573.	AŁ	[OK this is your point=
	574.	TB	=yes of COU[rse this is my point of view (yhkh) and:(.)

Można zaobserwować uczenie się negocjacji i pogłębianie się interaktywności w wyniku konfliktu kognitywno-społecznego, co uwidacznia się w zmianie działań AŁ. Formuluje ona tezę osobistą ujawniając bezpośrednio swój stosunek do problemu, [Frag. 17], wersy 563, 568. Po czym AŁ **uwzględnia** w wypowiedzi, wers 570, możliwą **perspektywę przeciwnika argumentacyjnego**: *so(2.0)OK' I know that you're more indifferent to it (więc(2.0)OK wiem że jesteś/ jesteście bardziej obojętny/ obojętni w stosunku do tego*. Tego rodzaju działania pogłębiają aktywne słuchanie stanowiące podstawę dyskusji. W ich kontekście pojawiają się ze strony oponenta sygnały aktywnego słuchania typu *yes, mhm, it's OK*, wersy 569, 507, 569, 572, 574.

Podsumowanie wniosków badawczych dotyczących pierwszego pytania szczegółowego:

- tradycyjna relacja komunikacyjna i dydaktyczna utrudnia tworzenie argumentacji i hamuje działania interaktywne i rozwój kompetencji komunikacyjnej w tych zakresach;
- sama zmiana reguł uczestnictwa w rozmowie, czyli przejęcie roli nauczycielskiej przez uczących się nie gwarantuje jeszcze zmiany relacji dydaktycznej, ponieważ odtwarzają oni zakodowany typ relacji i rozmowy tradycyjnej;
- wzrost interaktywności i efektywności argumentowania następował w pewnych zwrotnych momentach interakcji, w trakcie zmiany ról na bardziej osobiste i zaangażowane, formułowania problemów argumentacyjnych w osobistej perspektywie, ogólnie w trakcie tworzenia się konfliktu kognitywno-społecznego;
- potrzebne jest wzmocnienie konfliktu kognitywno-społecznego poprzez zajmowanie i eksponowanie przez uczących się wyraźnych ról i stanowisk w argumentacji.
- negocjacja następowała w odpowiedzi na **działania reformułujące z udziałem treści osobistych**; działania te miały na celu określenie wyłaniającego się w trakcie wspólnej dyskusji problemu argumentacyjnego;
- w związku z tym należy wzmocnić konflikt kognitywno-społeczny poprzez ustawianie uczących się w wyrazistych rolach opozycyjnych oraz ćwiczenie formułowania i oceniania jasnych tez i celów argumentacyjnych;
- należy wprowadzić bardziej bezpośrednią instrukcję mającą na celu rozwijanie świadomości dotyczącej wyznaczników sytuacji komunikacyjnej i argumentacji oraz konkretnych strategii komunikacyjnych.

3.2. Przebieg argumentacji i rozwój kompetencji komunikacyjnej w warunkach naturalnego i w pełni symulowanego konfliktu kognitywno-społecznego

Badanie dyskusji 3 i 4 odpowiada na drugie **pytanie szczegółowe**: w jaki sposób tworzenie konfliktu społeczno-kognitywnego w dyskusjach **z wyraźnym podziałem na role interakcyjne** lub w **komunikacji nacechowanej emocjonalnie**, wpłynie na rozwój umiejętności **samodzielnego negocjowania** przez uczących się, a więc ich:

- d) **interaktywność**, w tym **ukierunkowanie na odbiorcę w dialogu** (ang. *recipient design, reciprocity design*)?
- e) **umiejętność tworzenia argumentacji**?
- f) w **jakich działaniach komunikacyjnych** będzie realizował się aspekt (a) i (b), oraz które z działań będą świadczyły w zwiększonej kontroli i kompetencji komunikacyjnej?

W odróżnieniu od innych dyskusji polegających na grze w symulowanie rozbieżności myślenia, trzecia z omawianych dyskusji, typu (c), opierała się na **rzeczywistym konflikcie społecznym** wynikającym z realnej kontrowersji. Dyskusja ta więc charakteryzowała się większą **emocjonalnością**, wzmacniającą rozbieżności kognitywne i społeczne. Emocjonalność pogłębiała zaangażowanie w argumentację i jej interaktywność rozumianą tu jako współpraca we współzawodnictwie, lecz jednocześnie zwiększała społeczne ryzyko związane z pojawiającymi się problemami komunikacyjnymi i społecznymi.

Dyskusja 3

- temat dyskusji i problem argumentacyjny: *legalizacja miękkich narkotyków*;
- prezenterzy: TB i AdŁ;
- etap 2 to dyskusja po prezentacji; podtyp zadania (c), dyskusja oparta na autentycznym konflikcie kognitywno-społecznym, tj. dyskutanci otwarcie identyfikowali się z wyrażanymi poglądami i określali je jako osobiste;
- dyskusja ta rozpoczyna etap badań, w trakcie którego wzrasta rola zadań obserwacji i interpretacji konkretnych działań argumentacyjnych pojawiających się w dokumentach oryginalnych. Omawia się z uczącymi się możliwe strategie oraz działania argumentacyjne i sposoby utrzymywania kontaktu w dyskusjach;
- studenci otrzymali zadanie reformułowania wypowiedzi przeciwników argumentacyjnych.

Ogólna charakterystyka:

- wysokie nacechowanie emocjonalne powoduje ujawnianie się indywidualnych stylów komunikacyjnych rozmówców, a także zapętlanie się dyskusji na fazach tematu;
- dominującym celem komunikacyjnym jest dążenie do wygranej, czyli uwodnienia niepodważalności własnych przekonań;
- negocjacja w konflikcie kognitywno-społecznym dotyczącym relacji powoduje zmianę stylu wypowiedzi z bezpośredniego na bardziej pośredni, rozmówcy uczą się w działaniu sposobów negocjacji problematycznej relacji społecznej;
- ujawnia się obecność świadomych zmian stylu na bardziej pośredni. Wzrasta więc świadomość efektów jakie bezpośrednie działania oceniające mogą wywołać w interakcji.

Rozmówcy angażowali się osobiście w tworzenie dyskusji, która wyróżniała się w związku z tym wysokim nacechowaniem emocjonalnym, co z jednej strony polepszało współpracę, aktywne słuchanie

i interaktywność w argumentacji, z drugiej jednak strony często obniżało jej efektywność. Nastąpiła więc zmiana stylu wypowiedzi na mniej szkolny i zależny, a bardziej samodzielny i zindywidualizowany. Problem kognitywno-społeczny dotyczył głównie relacji komunikacyjnej i ról społecznych rozmówców, a w szczególności bezpośredniego sposobu, w jaki dyskutanci kategoryzowali swoich oponentów za pomocą **działań wartościujących i oceniających**.

Rozmówcy mieli problemy z kontrolą interaktywności, czyli negocjowaniem relacji z powodu **bezpośredniości** stylu działań komunikacyjnych. Żeby zrealizować swoje cele komunikacyjne, uczący się angażowali się samodzielnie w negocjację relacji pomiędzy sobą. W wyniku negocjowania rozmówcy wykazywali tendencje do lokalnej zmiany stylu wypowiedzi na bardziej pośredni. Wyrażało się to obecnością wstępów, zmianą kategoryzacji rozmówców, a także reformulowaniem w celu rozwiązania pojawiającego się problemu zarówno argumentacyjnego, jak i społecznego.

[Frag. 18]

```

→ 84. AdŁ >well it's the failure of the parents (xxxxxxxxxxxxxxxxxxxx)
      85.      not(.)uh(.)
      86. PaP What about drugs(..)
→ 87. TB  That's not that's not the failure of the parent who brought up
      88.      the child
→ 89. PaP Not parents
→ 90. TB  Yes the PARENTS
      91.      (xxxxxx)
      92. PaP I am at work and my child goes to the supermarket and buys
      93.      cigarettes
→ 94. TB  That's your fault that it(.)[not not your child
      95. PaP                                     [WHY that she's at work'
→ 96. TB  That she's at work that goes to the supermarket that she
      97.      didn't teach her kid not to go and buy cigarettes until he's
      98.      some(.)old maybe not until eighteen(.)[I'm not talking about
      99. PaP                                     [but you
      100. TB being eighteen but(.)eh(.)if you bring up your child yh
→ 101. AŚ That's impossible(.)
→ 102. TB What is impossible
→ 103. AŚ that's impossible

```

W powyższym fragmencie można zaobserwować typowy dla tej dyskusji **bezpośredni styl** negocjowania rozmówców. Na typową parę przyległą stylu bezpośredniego składają się: stwierdzenie sformułowane jako kategoryczny sąd „jest tak” i działanie opozycyjne całkowicie i bezpośrednio zaprzeczające uprzedniej wypowiedzi, w formie „nie jest tak”, wersy 87-89. O niskiej interaktywności świadczy sposób formułowania twierdzeń i przeczeń, wers 94, których rozmówcy nie poprzedzają wstępami ani nie rozwijają. PaP, wers 86, wprowadza tematy w sposób ogólny i hasłowy podobnie jak w poprzedniej dyskusji (zob. dyskusja 1). Konflikt kognitywno-społeczny rozgrywa się na dość wysokim poziomie ogólności i stereotypizacji, ponieważ rozmówcy nie dążą do zmiany czy zniuansowania własnych poglądów na temat ról argumentacyjnych oponentów. Tworzone przez TB **działanie kategoryzujące**, wersy 96-98, opiera się na stereotypizującym określeniu roli społecznej opiekuna, z którą identyfikuje się PaP. Jednak jest to działanie w większym stopniu otwarte na negocjację, ponieważ otwarcie wyraża pogląd na temat roli społecznej, podczas gdy większość kategoryzacji pozostaje ukryta i ujawnia się tylko pośrednio w sposobie prowadzenia dyskusji. W ten

sposób rozmówcy zamykają się na możliwe zmiany własnego punktu widzenia w toku dyskusji. Celem argumentacyjnym staje się utrzymywanie niezmienności własnej perspektywy i radykalna zmiana punktu widzenia rozmówcy. Doprowadza to do zapętlenia się negocjacji, wersy 101-103, kiedy rozmówcy uwidaczniają istnienie problemu komunikacyjnego, lecz nie dążą do jego rozwiązania.

[Frag. 19]

→ 149. AŚ you are you are so you are repeating yourself so maybe I'll
 150. say something hhh
 151. TB *something*

→ 152. AŚ ***ok* uh: so you: yh is it really does it really matter if** the
 153. parent if the parent(.)forbids(.)the child to yh to use
 154. drugs(.)or if the law forbids it'(.)

→ 155. AdŁ **ok(.)so it's**

→ 156. AŚ **So it's just** >the [same situation as it is now<

→ 157. AdŁ [so: tell me what do you think eh:: well
 158. when when eh: yh: the child should will will will have>faster
 159. access to drugs<if it's illegal and he just(.)eh:: calls a
 160. dealer to: to bring it like a pizza(..)or or when when it's

→ 161. legal it's at least **partly controlled**(.)
 162. PaP [and the how
 163. AŚ [and his his parents the child's parents use it or what the
 164. child has access to it(.)if it's legal

→ 165. PaP ()but how it's controlled(.)explain it to me
 166. I don't(1.0)get it(.)
 167. AdŁ I don't [you don't
 168. PaP [partly controlled

Z drugiej strony jednak w trakcie rozgrywania naturalnego konfliktu kognitywno-społecznego wzrasta interaktywność i aktywne słuchanie. Współpraca w tego rodzaju emocjonalnej dyskusji wyraża się w **odzwierciedlaniu struktury wypowiedzi rozmówcy** w drugiej części pary przyległej. Jest to działanie argumentacyjne opierające się na aktywnym słuchaniu, ponieważ żeby odzwierciedlić styl poprzedniej wypowiedzi, trzeba jej najpierw uważnie wysłuchać. AŚ, wers 149, angażuje się w bezpośrednie działanie **określające** przebieg dyskusji i wpływające na jej przebieg w krytycznym momencie zapętlenia się dyskusji, wers 149, kiedy to rozmówcy, zdaniem AŚ, zaczynają się powtarzać. Stanowi ono wstęp do zabrania głosu i deklarację zamiaru zmiany fazy tematycznej dyskusji. Świadczy ono o zwiększaniu się świadomości AŚ dotyczącej argumentacji w warunkach naturalnego konfliktu kognitywno-społecznego i jednocześnie o rozwijaniu umiejętności aktywnego sterowania dyskusją lub jej kontrolowania. AŚ formułuje twierdzenie, wers 152, w formie pytania, a więc pośredniej i interaktywnej, bo angażującej słuchacza do udzielenia odpowiedzi. Jednocześnie jednak AŚ formułując pytanie relatywizuje własną pozycję argumentacyjną zestawiając ją równolegle z opinią oponenta. Pytanie skłania słuchacza do zastanowienia się nad przedstawionym przez AŚ wyborem. Działanie różni się od ukrywania twierdzeń w formie pytań, ponieważ domyślnie pozycja argumentacyjna AŚ jest jasna; określiła ona ją wcześniej i pytanie odnosi się do wcześniejszego fragmentu dyskusji. Dodatkowo, wers 157, AŚ, nawiązawszy negocjację z AdŁ, formułuje interaktywne podsumowanie, które odzwierciedla wyrażenie rozmówcy. Formułowanie twierdzeń w formie pytań stanowi kontrast w stosunku do pojawiających się wcześniej zamkniętych twierdzeń i osłabia ich kategoryczność otwierając pole negocjacji. Efektem interakcyjnym jest nawiązanie współpracy przez AdŁ, wers 155. W swojej

wypowiedzi odzwierciedla on styl AŚ i formułuje **odpowiedź w formie pytania**. O otwieraniu się na negocjowanie i osiąganiu większej efektywności argumentacyjnej świadczy **działanie modyfikujące własne radykalne stanowisko**, wers 161: *when when it's legal it's at least partly controlled (kiedy kiedy jest legalne to można to przynajmniej częściowo kontrolować)*. Działanie to angażuje PaP kiedy, wers 165 i 166, wyraża ona niezrozumienie i nawiązuje dalszą negocjację poruszonego przez AdŁ w modyfikacji aspektu tematu. Tak więc interaktywnie ukierunkowane działania argumentacyjne inicjują negocjowanie relacji i ról, przez co rozmówcy zaczynają odchodzić od ról stereotypowych i otwierają się na możliwą indywidualną perspektywę oponenta.

[Frag. 20]

→ 256. AŁ you're just speaking about exceptions
 257. AdŁ not exceptions

→ 258. TB (xxxxxx)I think you cannot compare(.)eh: excessing the speed
 259. limit to(.)making drugs illegal(.)

→ 260. AŁ no: it was just(.)

→ 261. TB *yes* as Alicja said it's the mentality of people(.)and(1.0)
 262. alcohol is legal and you still meet(.)people on the streets
 263. drinking and talking(.)on every corner(1.0)if alcohol were to
 264. be made illegal(.)it wouldn't change at all(.)because people
 265. do not respect police officers and they don't respect law so
 266. tell me(.)

→ 267. AŁ yeah so

→ 268. TB what is the point of(.)making the drugs(..)illegal if nobody
 269. respects that(.)at [a:ll

270. AŁ [it is legal(xxxxxxxxxxxxxxx)you don't make
 271. that illegal

272. TB uh and nobody respects that

273. AŚ no no Tomek I think if it's illegal [(xxxxxxxxxxxxxx)

→ 274. TB [I think I think that if

→ 275. if an if it would be made legal(..)eh(1.0)I don't yh I don't
 276. say that it won't it wouldn't be(.)it increased the amount of
 277. eh uh of consumers but(.)for a period of time [it gets it gets
 278. S [so

279. TB boring with a time something that is available(.)in coffee
 280. shops and it's quite legal and is really cheap and

281. AdŁ w/all the shops and it's really cheap and *show me the reason*
 282. why (xxxxxxxxxxxxxxxxxx)

283. TB it's(xxxxxxxxxxxxxxxxxxx)but the government and yh taxes
 284. puts on eh is really getting boring a:nd eh(...)getting(..)
 285. actually common(.)

W wyniku rozgrywania konfliktu kognitywno-społecznego zwiększa się u uczących się świadomość argumentacji, o czym świadczą **oceny** i inne **działania określające**. Często pojawiają się one w sekwencjach, co oznacza, że działanie określające jednego rozmówcy, AŁ, inicjuje podobne działanie ze strony oponenta, a także często następnego rozmówcy, będącego w omawianym fragmencie także przeciwnikiem argumentacyjnym AŁ. Jednak w zależności od stylu interakcyjnego rozmówcy, działania określająco-oceniające są dość bezpośrednie, wers 256: *you're just speaking about exceptions (mówisz po prostu o wyjątkach)*. O bezpośredniości oceny świadczy zwracanie się do rozmówcy w drugiej osobie i łagodzenie oceny jedynie dość słabym sygnałem modyfikującym *just (tylko lub po prostu)*, rytualnie zmniejszającym stanowczość oceny. Sygnał *just* oznacza tutaj, że działanie rozmówcy, czyli ocena czy poddawane ocenie działanie oponenta nie ma aż tak dużego zasięgu czy siły oddziaływania.

AŁ używa w tym celu *just* także w rozpoczętej **wypowiedzi inicjującej działanie naprawcze**, wers 260. Pauza wskazuje na to, że wypowiedź ta pozostaje celowo niedokończona. Intencją AŁ jest zapewne złagodzenie działań opozycyjnych TB i utrzymanie kontaktu poprzez wyrażenie chęci dopowiedzenia czy zreformułowania własnych wypowiedzi podawanych przez TB ocenie. Inni rozmówcy, w zależności od kompetencji komunikacyjnej, często odnoszą się do bezpośrednich ocen tworząc w drugiej części pary przyległej także bezpośrednio, zaprzeczające powtórzenia, wers 257, które zamykają negocjację lub ją hamują i świadczą o ukierunkowaniu na cel całkowitego przekonania oponenta: *not exceptions (nie wyjątkach)*. Działanie określające tworzone przez TB, wers 257, ukierunkowane jest na organizację preferencyjną, ponieważ poprzedzone jest wstępem *I think (uwagam)*. Nastawienie na rywalizację przejawia się w częstych walkach o przejęcie głosu i niedopuszczenie przeciwnika do wypowiedzi, wers 274. Często reakcją na działania określające jest takie samo działanie oceniające wypowiedź oponenta. Pomimo dużego współzawodnictwa rozmówcy angażują się jednak głębiej niż na początku dyskusji i w dyskusjach pozbawionych konfliktu kognitywno-społecznego we **współpracę w tworzeniu argumentów**. TB, wers 260, zwraca się do AŁ i tworzy swój argument interaktywnie reformulując wypowiedź innego oponenta, AŚ, i kończąc pierwszą część wypowiedzi **apelatywnie zachęcającym słuchacza do wyrażenia zdania**, wers 266: *so tell me (więc powiedz mi)*. W odpowiedzi AŁ tworzy nastawiony na współpracę sygnał nakłaniający do podsumowania wypowiedzi, wers 267: *yeah so (tak więc⁵)*. W dalszym działaniu, w wyniku negocjowania TB tworzy swój argument, interaktywnie stosując **modyfikację własnego stanowiska**, wers 275, oraz artykułując i uprzedzając w ten sposób możliwy sprzeciw oponenta: *I don't yb I don't say that it won't it wouldn't be(.it increased the amount of eh uh consumers but (nie nie mówię że to nie zwiększy nie zwiększyłoby(.)liczby eh uh konsumentów ale)*. Automodyfikacja służy budowaniu argumentu we współdziałaniu i uwzględnia perspektywę rozmówcy. Świadczy ona również o zwiększającej się w trakcie negocjowania umiejętności planowania argumentacji w trakcie dyskusji (Górecka 2002a).

[Frag. 21]

518. AdŁ =no not everybody eh: eh everybody who wants to(.)
 519. AŁ OK so(.)yh now yh every every party I don't know in a family:
 520. or somewhere(.)teenage party(.)people people drink yeah and
 521. people smoke cigarettes and then(.)it would be:: m:: more and
 522. more people would uh(1.0)would smoke(1.0)I don't know take
 523. drugs(.)OK soft drugs right(.)It would be more popular it it I
 524. guess I guess that it would catch on >because I'm sure that
 → 525. you wouldn't stop it< you wouldn't eh(1.0)you because they are
 526. an example I guess(.)yes and I I I I'm sure that they
 527. ehm(...)won't(1.0)gib/ a no give it up give it up after
 528. it's(.)being legalized

[Frag. 22]

→ 537. AŚ so that they said that the: eh the amount of people who will
 538. uh try it will eh: rise(.)and then they will get bored so it's
 539. the same as if(.)they wouldn't eh try it and=
 → 540. AdŁ =no we are just examples who like doing that stuff but there
 541. are there are very many people who who just do it because eh:

⁵ Sygnał ten można w zależności od intonacji wyrażającej różne odcienie intencji rozmówcy przetłumaczyć jako *no i' lub no więc; i co z tego*.

542. just eh to to be eh: rebel if it's illegal I'll do it(2.0)
543. AŚ I don't think that there are so many people who(.)
→ 544. TB *I don't like to be called an example*(..[.]it insults me.)
545. Si [*hhhhh*
→ 546. TB I think you just insulted me(1.0)you made me you MADE me look
547. S [excuse me
→ 548. TB [like no no I feel like you made me look like uh somebody who
549. S [so
550. TB smokes weed everyday(.)and cannot stop and [cannot do with
551. AŁ [no because
552. TB that
→ 553. AŁ because you show off and emphasize it all the ti::me(.)
→ 554. TB so what it's MY [BUSINESS
555. AdŁ [no not all the[time(.)
556. AŁ [no so
557. TB but that's nothi[ng to do with
558. AŁ [but that insults me maybe: so'
559. TB that I smoke(.)that I smoke weed everyday(.)
560. AdŁ what insults you that I smoke weed'(.)
561. AŁ yes talking about(.)you always talk about it [it's especially
562. PaP () right ()
563. (xxxxxxxxxxxxxxxxx)
564. TB (xxxxxxxxxxxxxxxxx)
565. PaP (xxxxxxxxxxxxxxxxx)
566. (xxxxxxxxxxxxxxxxx)
→ 567. TB OK so we all talk about (xxx) but in the time we talk about it
→ 568. we don't smoke it so you cannot say I'm an example
569. Si hhhhhhhhhh
→ 570. AŁ well() [you like it
571. (xxxxxxxxxxxxxxxxx)
572. TB [you don't know what I do with
→ 573. AŁ [YOU LIKE IT
574. TB my life (xxxxxxxxxxxxxxxxxxxxxxxxxxxx)
575. AŁ right
576. (xx)
→ 577. AŁ no I just said I that (xxxxxxxxxxxxxxxxx)the subject [and you
578. TB [that's my
579. AŁ won't won't stop that(.)
580. TB business
→ 581. AŁ right and that's thing eh(.)that people eh people who like it
582. won't won't won't give it up and there will be: who buy it and
583. and won't give it up because they get ()
584.
585. TB And there will be people who try it and they won't like it and
586. and they won't do it again
587. AdŁ And [that's the problem that everybody(.)
→ 588. AŁ [what(...)what WHY ARE YOU SAYING you always drink and
589. smoke cigarettes
590. AdŁ should should decide
591. AŁ still it's being that's what you saying

Konflikt kognitywno-społeczny w wybranym przykładzie, [Frag. 22], dotyczy ról społecznych. Przejawia się on w **kategoryzowaniu** polegającym na definiowaniu działań oponenta i określaniu ich jako typowych dla danej grupy społecznej oraz ich **negatywnym wartościowaniu**. Bezpośredniość przejawia się w użyciu zaimka osobowego *you*, czyli *ty* lub *my*, wers 525. Jest on co prawda realizowany z wahaniem i pauzą, co świadczy o tym, że AŁ zdaje sobie sprawę z tego, że tego rodzaju określanie może wywołać problem. Dlatego też AŁ powraca do tradycyjnej formy relacji zwracając się w wersji 526 z daną oceną działań swojego oponenta TB do nauczającego, czyli filtrując daną wypowiedź, co przekierowuje kontrolę nad interakcją od studenta do nauczającego, tak jak w relacji tradycyjnej. AŚ

wspierająca AŁ wzmacnia efekt pozbawiania rozmówców kontroli, wers 537, kiedy reformuluje wypowiedzi TB i AdŁ, a następnie podsumowuje je używając podobnie jak AŁ trzeciej osoby *they (oni)*. Wywołuje to jednak problem komunikacyjny i społeczny, ponieważ działania takie stanowią **kategoryzację wyłączającą** TB i AdŁ, którzy mają podlegać zewnętrznej ocenie. AdŁ wydaje się zgadzać częściowo na tego rodzaju kategoryzację, jednak reformuluje ją i uściśla w osobistej perspektywie, co świadczy o jego ukierunkowaniu na negocjowanie zrozumienia wzajemnych ról i perspektyw oraz służy do rozwinięcia kontrargumentu, wers 540: *no we are just examples who like doing that stuff but there (nie my jesteśmy tylko/po prostu przykładami które lubią tego rodzaju rzeczy)*.

Działanie AdŁ ma jednak charakter naprawczy, o czym świadczy sygnał naprawczy *just* oraz zmiana określenia dokonanego przez AŚ i AŁ w odniesieniu do rodzaju działań, w jakie angażują się TB i AdŁ w swoich rolach społecznych. Następnie AdŁ przekierowuje argumentację na obiekt zewnętrzny *there are there are people who (są ludzie są ludzie którzy)*. **Samookreślanie działań** służy odzyskaniu kontroli, a użycie wyrażen gwarowo-slangowych ma na celu zmianę kategoryzacji, czyli negocjację roli z ocenianej z perspektywy zewnętrznej na osobistą, mniej formalną i wartościowaną pozytywnie. Uogólnienie *doing that stuff (robienie tego rodzaju rzeczy)* wskazuje na orientację AdŁ na niepreferowany charakter bezpośredniego przyznawania się do działań negatywnie wartościowanych społecznie. Wartościowanie jest jednak zagadnieniem wychodzącym poza zakres niniejszego badania i wymagającym osobnych opracowań.

TB, w odróżnieniu od AdŁ, zaczyna bezpośrednio negocjować ten rodzaj relacji, [Frag 22], wersy 544-546, co powoduje jeszcze bardziej bezpośrednie oceny AŁ, wers 553. O wysokim nacechowaniu emocjonalnym działania TB, wers 544, świadczy odwołanie się do osobistych odczuć i niższa głośność wypowiedzi. Wypowiedź jest cichsza najprawdopodobniej w związku z tym, że stanowi **emocjonalną ocenę i określenie negatywnego wpływu** jaki działanie AŁ wywiera na odczucia TB, co jest działaniem dość nietypowym i jednocześnie formą opozycji i zwiększa charakter tego działania jako niepreferowanego: **I don't like to be called an example*(...)it insults me (*nie lubię być nazywany przykładem*(...)to mnie obraża)*. TB sprzeciwia się negatywnej społecznej kategoryzacji i wydaje się, że także formie, w jakiej dochodzi do takiej kategoryzacji. Świadczy o tym następna wypowiedź, wers 546, **reformułująca** poprzednią: *I think you just insulted me(1.0)you made me look like uh somebody who smokes weed everyday(.)and cannot stop and cannot do with that (uważam że mnie właśnie obraziłaś(1.0)sprawiłaś że wyszedłem na kogoś kto pali trawę codziennie(.)i nie może przestać i nie może z tym skończyć)*. O emocjonalnym ładunku i nietypowości działań świadczy także długa, 1 sekundowa pauza wewnątrz wypowiedzi TB.

Kolejne fragmenty wypowiedzi TB poprzedza wstępami *I think you just, I feel like you made me look*, co świadczy o ukierunkowaniu się na niepreferowany charakter **ocen**, ale także o emocjonalnym zaangażowaniu. Pomiedzy TB i AŁ dochodzi do rzeczywistej negocjacji relacji społecznej i związanych z nimi ról. AŁ stara się sprowokować prenterów do wyrażenia osobistej opinii, jednak stopień narzucenia oczekiwanej przez AŁ odpowiedzi zaostrza konflikt. AŁ dąży do tego, żeby jej przeciwnicy przyznali się do rozbieżności między głoszonymi propozycjami, a gotowością do ich osobistej realizacji.

Działaniami szczególnie wzmacniającymi negatywną kategoryzację są oskarżenia formułowane jako **krańcowe przypadki** (ang. *extreme case formulations*), wers 553 i 588: *you show off and emphasize it all the ti:::me(.)* (*popisujecie się/popisujesz się i podkreślasz/podkreślacie to cały cza:::s*) ; *you always drink and smoke cigarettes* (*zawsze pijesz i palisz papierosy*).

Konflikt kognitywno-społeczny wylania się więc nie tylko wskutek rozbieżności samych opinii, ale pogłębia się w wyniku **способu wzajemnej stereotypizującej kategoryzacji**, realizującej się w bardzo bezpośrednim i negatywnym wartościowaniu. W tego typu działaniach argumentacyjnych brak jest wyraźnego odnoszenia się do, dowiadywania się o czy przewidywania **osobistej i zindywidualizowanej** perspektywy danego rozmówcy w roli oponenta argumentacyjnego. Największe nacechowanie emocjonalne wywołuje pozbawianie głosu i kontroli drugiej osoby w dyskusji poprzez poddawanie jej kategoryzacji i zewnętrznej ocenie. Polega to na zwracaniu się o wsparcie czy uzasadnienie oceny do osoby trzeciej, w której to roli najczęściej występuje osoba tradycyjnie sprawująca kontrolę nad komunikacją, czyli na przykład nauczający. Wskutek zaangażowanej negocjacji bez kontroli nauczycielskiej, TB stosuje spontanicznie **reformułowanie włączające**, odnoszące się do całości interakcji. Działanie to jest interaktywne i nastawione na współpracę, ponieważ poprzedza je sygnał dialogowy *OK*, oraz odnosi się ono do wspólnych działań rozmówców *we all talk about, ((my) wszyscy mówimy o)*. W odpowiedzi działanie AŁ także staje się bardziej interaktywne poprzedza je wstęp *well*. Następnie AŁ inicjuje działanie naprawcze, wers 577, czyli **reformuluje własną wypowiedź**, po czym formułuje ona, wers 581, **ocenę o charakterze ogólniejszym**, odnoszącą się do bliżej niesprecyzowanego podmiotu *people* (*ludzie*). Lokalnie więc konflikt kognitywno-społeczny dotyczący relacji powoduje, że uczący się samodzielnie ją oceniają i dążą do jej negocjacji, co przejawia się w formułowaniu ocen w sposób bardziej pośredni i interaktywny, czyli w tym przypadku ogólny. Wskazuje to na rozwijanie interaktywności w emocjonalnej negocjacji i uniezależnianie się od działań regulacyjnych nauczyciela.

Kategoryzacje oceniające stanowią rodzaj działań wymagających dużej biegłości w rozwiązywaniu rzeczywistych konfliktów społecznych, w negocjowaniu relacji oraz przewidywaniu zindywidualizowanych ról społecznych i związanych z nimi poglądów. Działania tego typu mogą bowiem wywołać problemy społeczne, dlatego muszą one być realizowane z uwzględnieniem społecznego wizerunku rozmówcy. Szczególnie jeśli ich celem jest bezpośrednia zmiana relacji komunikacyjnej na bardziej tradycyjną, a ich odbiorcą jest osoba w roli nauczycielskiej.

[Frag. 23]

-
- ➔ 642. TB I think you're not aware of the fact how popular drugs in
 - 643. Poland already are
 - 644. PaP (*less then in the United States*) (1.0) *less*
 - ➔ 645. TB I'm not saying that they are as popular as in the United
 - 646. States but(.)just just a statement that you're(1.0)
 - 647. PaP So don't(.)
 - 648. TB You're not actually(.)
 - ➔ 649. PaP So don't compare us to the:(.)Americans
 - 650. TB What'(.)
 - 651. PaP Don't compare us with=
 - ➔ 652. TB I'm >NOT COMPARING US WITH THE AMERICANS I'M=
-

-
- 653. PaP =you ARE
 - 654. TB No I did no
 - 655. PaP you're giving me numbers and
 - 656. TB d/don't
 - 657. AdŁ (those) are examples of countries where is illegal (xxxxxxx
 - 658. xxxxxxxxxxxxxxxxxxxxxxxxxxx)
 - 659. TB I MADE NO COMPARISONS I just(...)I just said I think you're
 - 660. TB not aware of the fact that you(.)how people how popular(.)
 - 661. drugs in Poland already are(2.0)and:(.)you can go to(.)any
 - 662. high-school in Poznań(...)where you don't even know anybody
 - 663. (2.0)and it's not a problem to:(..)buy some drugs(.)but I
 - 664. think that's not the point of: eh:(..)
 - 665. AdŁ Dealing with that stuff in school
 - 666. TB Yes of course
 - 667. AŁ And you think it m that lots of people would stop(.)smoking
 - 668. AdŁ No they that they would
-

[Frag. 24]

-
- 688. TB Wouldn't you wouldn't you feel safer if you knew that in the
 - 689. in the school in the high school your children [yh has no
 - 690. PaP [buy can BUY
 - 691. TB (
 - 692. PaP DRUGS in the cafeteria
 - 693. TB no no no
 - 694. TB NO WE ARE NOT TALKING ABOUT a cafeteria in the high school I'm
 - 695. talking about a normal coffee shop in the city
 - 696. PaP it's not legal
 - 697. AŁ no but she understood you
 - 698. TB well but(.)you just said that you feel endangered by the
 - 699. dealer
 - 700. (xxxxxxx)
 - 701. AŁ that the child that the child doesn't have to go to the
 - 702. dealer he he goes to a coffee shop you said (
-

W konflikcie kognitywno-społecznym szczególnie zauważalny staje się wzrost świadomości rozmówców dotyczący znaczenia określonych działań oceniających w interakcji, ponieważ wywołują one silnie emocjonalne reakcje. Interakcja w [Frag. 23] tworzy bardzo podobną trajektorię, ponieważ następuje wymiana bezpośrednich i emocjonalnych ocen między PaP i TB, wersy 649 i 652. Po ocenach następuje **naprawcze reformułowanie własnej wypowiedzi**, wers 659, w którym TB stara się jednak uwzględnić perspektywę rozmówcy, co świadczy o różnicy stylu między TB i AŁ: *I MADE NO COMPARISONS I just(...)I just said I think you're not aware of the fact that you.)how people how popular(.)drugs in Poland already are* (NIE ROBIŁEM ŻADNYCH PORÓWNAŃ powiedziałem tylko(...)tylko powiedziałem że uważam że nie uświadamiasz sobie faktu że (ty)(.)jak ludzie jak popularne są już narkotyki w Polsce). Pierwsza część wypowiedzi jest zaprzeczeniem; na jego bezpośredniość wskazuje duża głośność wypowiedzi i brak wstępów lub modyfikatorów. Potem jednak TB zmienia odniesienie w reformułowaniu z osobistego *you* stanowiącego być może wstęp do działania oceniającego na bardziej neutralne *drugs* (*narkotyki są*). TB wykazuje w ten sposób ukierunkowanie na potencjalnie problematyczny i mogący naruszyć relację komunikacyjną charakter osobistych i bezpośrednich odniesień. Sądząc po przebiegu dyskusji, wrażliwość na problemy komunikacyjne powstające w relacji i sprawność w ich rozwiązywaniu wykształcają się w wyniku angażowania się w negocjowanie konfliktu kognitywno-społecznego. Uczący się rozwijają świadomość charakteru określonych działań

argumentacyjnych. AŁ wytwarza, wers 667, działanie reformulujące ukierunkowane na upewnienie się co do znaczenia i celu wypowiedzi oponenta przed wypowiedzią opozycyjną.

W [Frag. 24] można zaobserwować zmiany w działaniach argumentacyjnych. TB tworzy opozycję starając się uwzględnić możliwą perspektywę oponenta w **pytaniach o odczucia** mających na celu określenie osobistego stosunku rozmówcy do problemu i uzyskanie jego potwierdzenia, wers 688. Podobne odniesienia pojawiają się w **reformulowaniach** odnoszących się do **emocji** rozmówcy: *well but(.)you just said that you feel endangered by the dealer (no przecież(.))właśnie powiedziałaś że czujesz się zagrożona przez handlarzy (narkotyków)*). Działanie jest ukierunkowane na współpracę argumentacyjną, ponieważ dotyczy wyrażania osobistych odczuć i przesuwania kierunku argumentacji z abstrakcyjnych i często stereotypowych odniesień w kierunku głębszej negocjacji odczuć i bardziej osobistych ról. W wyniku takich działań, oponenti chętniej angażują się w autentyczną współpracę i negocjację dotyczącą rozumienia wzajemnych perspektyw, TB, wers 698 i działania reformulujące AŁ, wers 701.

Negocjacja relacji w trakcie tworzenia się konfliktu kognitywno-społecznego stanowi więc doświadczenie komunikacyjne wskazujące na wzrost świadomości efektów własnych działań komunikacyjnych w argumentacji i wrażliwości w tym zakresie. Zmiana stylu stanowi ogólną tendencję, przy czym poszczególni rozmówcy wykazują różnice w strategiach rozwiązywania problemów interakcyjnych i argumentacyjnych.

Podsumowując można stwierdzić, że w emocjonalnej argumentacji **świadomość znaczenia działań argumentacyjnych** i wyznaczników sytuacji komunikacyjnej pogłębia się, ponieważ uczący się zaczynają formułować oceny i sądy uwzględniając rolę i perspektywę własną i przeciwnika argumentacyjnego. Jednocześnie jednak okazuje się, że **ekspresywne oceny** spełniają w relacji społecznej istotną funkcję regulacyjną. Spontaniczne działania tego typu umożliwią rzeczywisty konflikt kognitywno-społeczny, ponieważ zwiększają nacechowanie emocjonalne i zaangażowanie rozmówców. Argumentowanie przy użyciu ocen stanowi doświadczenie komunikacyjne, w wyniku którego studenci przejmują większą odpowiedzialność za przebieg toczącej się dyskusji i prawdopodobnie uświadamiają sobie głębiej społeczne skutki swoich działań komunikacyjnych w języku obcym. Działają więc oni w języku obcym w bardziej zaangażowany, świadomy i podmiotowy sposób. W wyniku serii wzajemnie negocjowanych ocen w interakcji wzrasta pośredniość wypowiedzi, ponieważ żeby osiągnąć cel argumentacyjny rozmówcy muszą starać się utrzymać kontakt i naprawić problem komunikacyjny. Pośredniość jest oznaką interaktywności, wyrażającej chęć i wzrastającą sprawność utrzymywania kontaktu, pomimo pojawiających się trudności. Rozwijanie umiejętności negocjacyjnych wiąże się więc z ćwiczeniem **osobistej oceny** w argumentacji. Jednocześnie jednak uczący się powinni zdawać sobie sprawę ze społecznych skutków działań oceniających, które można częściowo kontrolować dbając o **interaktywne ukierunkowanie ocen**. Ponieważ w typowej szkolnej relacji komunikacyjnej ocenianie przypisane jest nauczającemu, podejmowanie przez osobę uczącą się tego typu działań istotnych we współtworzeniu relacji społecznej w argumentacji stanowi ważny krok w kierunku jej upodmiotowienia się i osiągania samodzielności komunikacyjnej.

Dyskusja 4

- temat dyskusji i problem argumentacyjny: *operacje plastyczne*;
- prezenterka AŚ, osoba wspierająca JG, przeciwnik AŁ, osoba oceniająca całość KS;
- podtyp zadania (e), dyskusja oparta na symulowanym konflikcie kognitywno-społecznym.
- dyskusja w małej grupie z podziałem na role argumentacyjne.

Ogólna charakterystyka dyskusji:

- forma zadania wymusza improwizowanie i szybkie reagowanie na problemy argumentacyjne i interakcyjne, ponieważ zadaniem oponenta jest „wskakiwanie”, czyli zabieranie głosu w odpowiednich momentach wypowiedzi prezentera;
- dyskusja ta jest jedną z ostatnich w cyklu dyskusji w drugim etapie badań, kiedy to zwiększył się udział instrukcji bezpośredniej, czyli wskazywania ogólnych kierunków i wspólnej interpretacji przez nauczającego i studentów typowych przykładów rodzajów działań negocjacyjnych w dokumentach w języku ojczystym i angielskim;
- w trakcie negocjacji w częściowo symulowanym konflikcie kognitywno-społecznym uczący się indywidualizują swój styl komunikacyjny; głównie przejawia się to w **formułowaniu wypowiedzi w perspektywie osobistej** oraz zmianie postaw i umiejętności polegających na **interaktywnym ukierunkowywaniu działań argumentacyjnych** uwzględniających perspektywę rozmówcy przy jednoczesnym realizowaniu osobistych celów argumentacyjnych;
- interaktywność i umiejętność tworzenia dyskusji argumentacyjnej realizują się w sygnałach dialogowych, działaniach reformulujących i poprzedzonych wstępami działaniach oceniających;
- osobiste i interaktywne jednocześnie oceny oraz reformułowania świadczą o wzroście świadomości sytuacji komunikacyjnej i zwiększaniu kontroli dyskusji argumentacyjnej. Uczący się oceniają lub podsumowują działania rozmówców starając się utrzymać kontakt społeczny.

[Frag. 25]

→	5.	AŚ	[my topic is(h) beauty operations(..)and plastic surgery
	6.	AŁ	[no::
→	7.	AŚ	(...)eh: of course:(.)I'm not against plastic surgeries
	8.		(.)as such(...)because I think that it's eh use:ful::
	9.		(...)after: accidents or:(.) (if) somebody needs to(.
	10.		have his(..) fa:ce fixed up:(..)you know: what I mean(.
→	11.	AŁ	yes but what's your thesis=
	12.	AŚ	=that uh my thesis [is that(...)
	13.	S	[xxxxxxx
→	14.	AŚ	OK I'm (thinking) (hhh) on(hh) this(hh) that eh:(..)beauty
	15.		operation[s are unnecessary
→	16.	AŁ	[LOUDER(..)I don't hear you(...)
	17.	AŚ	and(...)dangerous(1.0)
→	18.	AŁ	unnecessary and dangerous(...)

AŚ stosuje sygnały strukturyzujące dyskusję i wprowadza tezę argumentacyjną, [Frag. 25], wers 7 i 14. Teza jest **zmodyfikowana interaktywnie**, więc przewiduje możliwe posunięcia argumentacyjne

oponentów. Jest ona sformułowana osobiście: *I'm thinking, (uwagam że)* i ukierunkowana na zachowanie kontaktu poprzez **sprawdzanie dzielonej wiedzy**: *you know: what I mean (wiesz/wiecie: co mam na myśli)*. AŁ stosuje działania regulacyjne tradycyjnie przypisane nauczającemu, wers 16, oraz odnoszące się do cech gatunku **pytanie o tezę**, wers 11. Wiąże się to także z efektywnym planowaniem argumentacji, ponieważ jako przeciwnik argumentacyjny musi poznać tezę, żeby zaplanować kontrargumentację. Współpraca i słuchanie wyrażają się w powtórzeniach wypowiedzi rozmówcy, stosunkowo krótkich pauzach, nakładaniu się wypowiedzi i innych działaniach służących negocjacji kontaktu takich jak śmiech.

[Frag. 26]

120. AŚ it makes some(.)women more beautiful hhh(.)
 121. AŁ yes but we: we: [want heard something like my body is my
 → 122. S [mhm mhm
 123. AŁ jurisdiction hh an::d you can decide on yourself(..)
 124. so::(..)I guess that if you you have money(.)if your::
 → 125. (..)if you want to change something even if you're
 126. beautiful if(.)if you are(..)eh:m eva:luated as beautiful
 → 127. by others yes'(..)if you feel you:(.)you'd like to change
 128. something because that(.)that'll make you feel better(..)
 129. or::(.)that's what makes you:: play: in some film like m
 130. Pamela(.)Pamela Anderson I don't know well it's her
 → 131. choi:ce don't you think(2.0)
 → 132. AŚ OK I(.)must agree with you that eh:(..)everybody has the
 133. ri:ght to decide(.)about himself but:(.)eh::(.)that's
 134. just(..)*hh*(..)I d'know as if you were saving(2.0)to
 135. make something that is: in many cases irrevocable(.)
 136. AŁ mhm
 137. AŚ so: yh:(.)when: the results are not as you you have ex/
 138. expected you have cha:nged it(.)because yh/it would be:
 139. (...)one more intrusion *hhh*(.)so:(1.0)you'll never(.)
 140. be able to:(.)get back to the::(1.0)natural shape of your
 141. body(.)
 → 142. AŁ but m: I can see your point and:(...)looking at the
 143. example of Michael Jackson[.]I I mean he: he:'s eh:(..)
 144. S [mhm
 145. AŁ he exaggerated at some point(hhh)(...)and he couldn't
 146. stop it[(...)yh
 147. JG [mhm

Część omawianych w ogólnej charakterystyce dyskusji działań jest dokonana przez uczących się transpozycją strategii zaobserwowanych w materiałach oryginalnych. Dotyczy to szczególnie wstępu przed działaniem opozycyjnym, [Frag. 26], wers 132. W oryginalnej wersji brzmiał on: *I must agree with you on that component (muszę się z tobą zgodzić w tym punkcie)*. Duża część studentów stosowała go początkowo jak nowe wyrażenie w formie niezmienionej, czyli najbardziej typowej nie uwzględniając kontekstu wypowiedzi rozmówcy. Może to świadczyć o świadomym stosowaniu świeżo zaobserwowanych działań komunikacyjnych i odnoszeniu się do najbardziej typowych wzorców komunikacyjnych szczególnie w trakcie uczenia się nowych umiejętności. Jednak wydaje się, że samodzielność w tworzeniu argumentacji i kontrola jakości dyskusji nie polegają tylko na stosowaniu niezmienionej wersji zaobserwowanych strategii czy działań. Wymagają one bowiem osobistego przetwarzania przez uczących się zaobserwowanych działań, ich oceniania oraz odnoszenia się do pojawiających się problemów komunikacyjnych i argumentacyjnych. Przykładem rozwiniętej

samodzielności argumentacyjnej jest działanie regulacyjne reformułujące wypowiedź rozmówcy pojawiające się w wypowiedzi AŚ [Frag. 26], wers 132 oraz AŁ, wers 142. Działania te stanowią interaktywnie ukierunkowany typ działań argumentacyjnych świadczących o aktywnym słuchaniu, osobistym użyciu języka i przewidywaniu roli i perspektywy rozmówcy.

Interaktywność realizuje się także w użyciu pasywnych sygnałów słuchania typu *mbm*, w odpowiednich miejscach wypowiedzi, co świadczy o zmianie stylu z formalnego, gdzie sygnały takie nie występują lub tworzy je głównie nauczający, na styl bardziej zaangażowany, przejawiający się w mówieniu do i słuchaniu osobowego, nie tylko instytucjonalnego odbiorcy. Zaangażowanie przejawia się w mówieniu z emfazą, [Frag. 26], 125, celowym i świadomym podkreśleniu pewnych aspektów wypowiedzi i jej strukturyzowaniu, co świadczy o planowaniu i przewidywaniu reakcji odbiorców. AŁ odwołuje się do wspólnej wiedzy i kończy wypowiedź interaktywnym sygnałem nakłaniającym *don't you think' (nie sądzisz?)* ukierunkowanym na utrzymanie kontaktu, wers 121. Wszystkie działania opozycyjne realizowane są interaktywnie, czyli poprzedzone są wstępem; negocjacja koncentruje się więc nie tylko na problemie argumentacyjnym, lecz także relacji i polega na utrzymywaniu kontaktu z rozmówcą, co w działaniu opozycyjnym wymaga dużej zręczności i umiejętności przewidywania i rozwiązywania problemów.

Dyskusja 5

- tematy dyskusji i problemy argumentacyjne: 5a, *wprowadzenie obowiązkowych opłaty za studia stacjonarne* oraz 5b, „*realistyczne*” *programy telewizyjne*;
- w pierwszej części dyskusji: prezenterka AL, osoba wspierająca DH, oponent TB, osoba oceniająca całość dyskusji AdŁ;
- w drugiej części dyskusji: prezenter TB, osoba wspierająca AdŁ, oponent AL i DL;
- podtyp zadania (e), dyskusja oparta na symulowanym konflikcie kognitywno-społecznym.

Dyskusja ta jest jedną z ostatnich w cyklu badań. W trakcie jej trwania ujawnia się różnicowanie stylów interakcyjnych, postaw i kompetencji komunikacyjnej dwóch jej uczestników TB i AL. AL ukierunkowuje się na bardziej tradycyjny format rozmowy szkolnej, co przejawia się o odtwarzaniu osobiście co prawda sformułowanej opinii, jednak traktowanej jako zamknięta i niepoddająca się negocjacji całość. Należy podkreślić, że AL nie podlegała wcześniejszej obserwacji ze względu na swój bardzo niski udział w dyskusjach odbywających się w trakcie badań oraz fakt, że AL i TB po raz pierwszy współpracują ze sobą w opisywanym zadaniu, co może być jednym z czynników utrudniających współpracę AL. Zdaje się to nie wpływać jednak na działania TB, który wykazuje dużą sprawność w rozwiązywaniu problemów argumentacyjnych i komunikacyjnych.

TB wykazuje orientację w kierunku współpracy w zakresie współzawodnictwa czyli stylu argumentacyjnego traktującego dyskusję jako rodzaj **gry** lub zabawy. Wiąże się to z wyraźnym eksponowaniem lub dystansowaniem się do zajmowanej roli argumentacyjnej i związanego z nią celu.

Działania AL bardziej niż na współpracę ukierunkowują argumentację na **współzawodnictwo** dotyczące szczególnie określania formy dyskusji. Wyraża się to w działaniach zamykających negocjacje lub zaostrejających problemy komunikacyjne oraz w bezpośrednim odrzucaniu działań mogących podważyć wcześniej przygotowaną przez AL opinię. AL w mniejszym niż TB stopniu steruje dyskusją. TB kontroluje dyskusję poprzez **działania określające i reformułujące**. W wyniku negocjacji, poprzez wyżej wymienione działania TB następuje lokalna zmiana w działaniach i postawie AL.

[Frag. 27]

	8.	TB	[why should everybody pay for the[:
→	9.	AL	[why:
	10.	TB	education
	11.	AL	because uh: [in most cases in most(.)cases study is the
	12.	TB	[not everybody can afford this
→	13.	AL	only way to:: to (make) students work hard(.)I know it
	14.		from [my own experience

O pewnym interaktywnym ukierunkowaniu AL na początku dyskusji świadczy odpieranie wątpliwości TB poprzedzone **powtórzeniem**, wers 9, oraz **odwołanie się do osobistych doświadczeń** w uzasadnieniu twierdzenia, wers 13.

[Frag. 28]

→	23.	AL	ahhh but I think if you want to have eh well educated
	24.		nation eh:(.)eh:(.)we should eh: well(.) <u>I</u> think(.)eh
	25.		that yh our state can't waste money spending it on people
	26.		who:(.)who only think how to avoid(..)yh:: for example
	27.		obligatory military service(..)and so on and uh well
	28.		I think every student should pa:y(.)every)...uh:(...)
	29.		not more than ten percent of average salary(...)
	30.		<u>would</u> be toda:y eh:: two hundred zloty(1.0)but we
→	31.		shouldn't for tests and exams(..)m:: well I know of
	32.		course that(.)if the idea would be uh <u>realized</u> (.)lot of
	33.		people couldn't afford(.)to study(..)but <u>I</u> think there is
	34.		(.)a good way out[(..)yh:
→	35.	TB	[OK sorry but if: you say yourself that
	36.		if your idea were to be realized(.)not <u>many</u> people
	37.		[could afford to study
→	38.	AL	[well but let me finish(.)OK *hm*

AL formułuje opinię dość osobiście, poprzedzając ją sygnałem *I think*. Jednak uzasadnia stanowisko państwa, czyli grupowego podmiotu, który określa jako *our state* (*nasze państwo*). Zabieg ten ma na celu podkreślenie faktu, że opinia dotyczy także oponenta i może być częścią jego zapatrywań. Ma ona jednak bardziej obiektywno-narzucający i mniej interaktywny charakter, niż gdyby AL ujawniła indywidualne powody określonej tezy. Jest to być może związane z osobistym stylem interakcyjnym AL, jednak przystaje on w dużym stopniu do formalnego stylu szkolnego (zob. rozdział 1) zachęcającego do identyfikowania się z podmiotem zbiorowym i instytucjonalnym oraz odwoływaniem się do gotowych opinii zewnętrznych, a mniej ich osobistym przetwarzaniem.

[Frag. 29]

	86.	AL	=I'll tell you something(.)I also study eh: political
	87.		sciences and I <u>pay</u> for it(.)and it were always so that(.)
	88.		I really(.)want to pay(.)I don't skip classes(..)I learn

89. I study(.)I pay so I can demand(.)I can require eh mo:re
 → 90. (.)from from the teachers(..)and really eh:: study some
 → 91. things I'm interested in and(.)I think it's: really
 92. better cause(..)well(.)when I pay I am m::(.)I am
 → 93. convinced(.)that I do it for myself(..)and I I spend more
 94. time(...)(xxxxx)

W wyniku dyskusji AL w dalszej jej części decyduje się wzmocnić ten kierunek argumentacji, podbudowując sformułowanie swojego twierdzenia osobistym przykładem własnych doświadczeń w powyższym fragmencie. Wypowiedź poprzedzona jest wstępem narracyjnym *I'll tell you something(.)I also study (opowiem wam o czymś(.))ja także studiuję)*. Emocjonalne zaangażowanie przejawia się w emfazie, wersy 88, 87, 92, oraz w eksponowaniu osobistych i wypowiedzianych z naciskiem przekonań: *I am convinced (jestem przekonana)*, a także eksponowaniu wyrażanych opinii poprzez sygnał podkreślający *really (naprawdę/ rzeczywiście)*.

AL uwzględnia możliwą perspektywę przeciwnika argumentacyjnego w działaniu modyfikującym własne stanowisko, [Frag. 28], wers 31, *well I know of course that [...]lot of people couldn't afford(.)to study (no cóż wiem oczywiście[...]że wielu ludzi nie mogłoby sobie pozwolić na studiowanie)*. Jednak jest to modyfikacja przewidująca możliwe stanowisko oponenta w sposób zbyt ogólny, żeby wywrzeć przekonujący efekt argumentacyjny. Opisywane (zob. rozdział 2) modyfikacje mają na celu uzyskanie zgody słuchacza poprzez tworzenie rzeczywistych wyjątków dotyczących zakresu własnej wypowiedzi i/ lub ocen własnej perspektywy. Celem używanej przez AL **uogólniającej modyfikacji własnego stanowiska** w pierwszej części pary przyległej jest uniknięcie negocjacji lub jej zamknięcie. Działanie tego typu skierowuje się co prawda na cel argumentacyjny, lecz nie jest to cel negocjowany we współdziałaniu z drugim uczestnikiem interakcji. Modyfikacja ta wywołuje próbę przejęcia głosu przez TB, [Frag. 28], wers 35, w celu rozwinięcia i uszczegółowienia poruszanego przez AL problemu.

[Frag. 30]

→ 39. TB but eh if you want to have a well educated nations
 40. [why don't you why don't you say
 41. AL [yes(..)but
 42. TB that eh[:
 43. AL [but our state(.)[should
 → 44. TB [OK >let me finish<(....)why(..)
 45. why don't you [(.)*eh::* why why(.)don't you say that
 46. AL [*but*
 47. TB eh(1.0)people [should (xxxx) no
 → 48. AL [>give me<(.)one(.)mInute OK(..)
 49. TB no:(.)I [I won't give you a minute because I do not agree
 → 50. AL [I will explain it
 51. TB with what(hh) you're saying(hh)(.)I think that [not
 52. AL [ehhh

AL jednak konsekwentnie walczy o utrzymanie głosu, jednocześnie jednak zamykając próby negocjacji problemu i formy dyskusji przez TB. Działania te są bowiem dość nieskoordynowane, ponieważ rozmówcy przerywają sobie w nakładających się na siebie wypowiedziach. Może to świadczyć o dążeniu przez AL do wypowiedziania się w formacie monologicznego wykładu lub zamkniętej prezentacji idei. Przejawia się to we współzawodniczących działaniach, [Frag. 30], w

wersach 44 i 48. Efektem interakcyjnym interwencji TB w wersie 39 i w dalszych konsekwentnych próbach kontynuacji wypowiedzi jest jednak zmiana działań AL polegająca na uzasadnianiu przejęcia głosu, wers 50.

[Frag. 31]

53. TB the students should pay for the studies because not
 54. everybody can afford them but(.)those people who: avoid
 55. obligatory military service(.)
 → 56. AL well I think that(.)state shou:ld yh initiate a system of
 57. scholarships and credits(.)so that eh: every person who
 58. wants to: to study to have eh: eh: a graduate(.)eh: could
 → 59. afford it(.)and(0.5)well(..)[there are a lot of people
 60. TB [OK but
 61. AL who want to study who want to: I don't know they are
 → 62. dreaming about being a student about(.)being having
 63. a[: higher education
 → 64. S [yes and you want ot take that chance away from them
 65. (1.0)
 66. Al but if you:: eh:[:
 67. DL [but if you get a scholarship [or a
 68. AL [yes
 69. DL credit=
 70. Al =if you get money=
 → 71. TB =do you: know how hard it is to get a scholarship
 72. [or: uh:(.)
 73. DH [no
 → 74. AL no but(.)we should initiate(.)some or pr/ a new system(..)
 75. something like that and(.)eh:[:
 76. TB [and:: any proposals(.)

TB z kolei ukierunkowuje się na wspólną dyskusję i organizację preferencyjną. Stosuje on wstępy opozycyjne, [Frag 31], wers 59, co przejawia się także w formułowaniu wypowiedzi opozycyjnej jako **odwołania się do możliwego wspólnego celu argumentacyjnego**: *but eh if you want to have a well educated nation (ale e jeśli chcesz mieć dobrze wykształcony naród)* oraz **pytania** będące **apelatywem** do słuchacza o **podjęcie określonego działania argumentacyjnego**: *why don't you say that (czemu nie powiesz że)*, [Frag. 32], wers 32. Działanie to podkreśla, że oponent wyraża pewien pogląd w określony sposób, świadomie pomijając inny aspekt problemu, do którego próbuje odwołać się TB. Takie posunięcie ukierunkowuje dyskusję na współdziałanie nadając mu cechy wspólnej gry społecznej. W tym sensie ma ono charakter kontrolujący przebieg dyskusji i metakomunikacyjny, a więc świadczący o większej świadomości argumentacji. Podobnie interaktywnie ukierunkowane działanie argumentacyjne, TB stosuje w [Frag. 31], wers 71, kiedy to opozycja przybiera formę sprawdzania rozumienia i **odwoływania się do wspólnej wiedzy** poprzez rodzaj retorycznego pytania: *do you: know how hard it is to get a scholarship (czy wiesz jak trudno jest dostać stypendium)*.

Wypowiedzi AL są często ukierunkowane interaktywnie. Działania w wersach 59-63 stanowią zabieg perswazyjny stanowiący wstęp do uzasadnienia argumentu i zaplanowany w trakcie przygotowywania prezentacji. Jednak trudnością dla AL staje się elastyczność w sensie **otwartości na negocjowanie**, które polegałoby, naszym zdaniem, na **ukierunkowaniu się na rozwiązywanie** pojawiających się w dyskusji, nieprzewidzianych **problemów komunikacyjnych**. Jeden z takich problemów pojawia się w wersie 64, kiedy to S uwidacznia inną niż oczekiwana i zaplanowana przez AL

interpretacja wypowiedzi. O zaskoczeniu świadczy pauza, wers 6, i następujące po niej działania naprawcze kończące się jednak **dysocjacją zamykającą** rozgrywany problem komunikacyjny i argumentacyjny w wersie 74, [Frag. 31]: *no but(.)we should initiate some or pr/ a new system(..)something like that (nie ale(.)powinniśmy zainicjować jakiś lub przy/ nowy system(.)czy coś w tym rodzaju)*. Jedynym sygnałem nawiązującym do poprzedniej wypowiedzi jest emfaza w wyrazie new. AL **podsumowuje** wypowiedź sygnałem uogólniającym *something like that (czy coś w tym rodzaju)*, wyrażającym niepewność co do własnego twierdzenia, a więc osłabiającym jego kategoryczność. Świadczy to o nastawieniu interaktywnym zachęcającym oponenta do doprecyzowania twierdzenia na własny sposób. Tym bardziej, że wypowiedź AL kończy się przedłużanym sygnałem *and(.)eb.:*, który zachęca słuchacza do przejścia głosu i współpracy w rozwiązaniu problemu. TB rzeczywiście przejmuje głos jeszcze w trakcie wypowiedzi AL, wers 76, pytając ją o propozycję rozwiązania danej kwestii.

[Frag. 32]

→ 118. TB [OK so [(.)why don't you why(..)why don't you
 119. AL [we should build eh: the system of
 120. higher education yh(1.0)then (don't want to) (...)
 → 121. TB OK(.)why don't you say that yh(.)change the: regulations
 122. first and not yh earning the money first I I I [don't
 123. AL [but
 124. DH that's what said already(.)
 125. TB understand
 126. AL it should be[(xxxxxxxxx
 → 127. TB [no(.)she said that yh[: students should pay
 128. AL [it shoul:d be:(..)
 129. TB and then she talks about the regulations=
 130. AL together
 → 131. AL =it should be together(3.0)

Działanie o charakterze **pytania o rozwinięcie uzasadnienia argumentu** pojawia się w powyższym fragmencie, wersy 118 i 121. Podkreślone jest ono sygnałem braku zrozumienia *I don't understand (nie rozumiem)*. W działaniu tym TB interaktywnie wykazuje chęć zrozumienia perspektywy oponenta. O aktywnym słuchaniu świadczy **reformułowanie**, wers 127, będące działaniem naprawczym i opozycyjnym, jednak ukierunkowanym interaktywnie. W rezultacie AL działa naprawczo. Trzysekundowa pauza na końcu wypowiedzi wskazuje na problem komunikacyjny, najprawdopodobniej związany ze zrozumieniem lub będący oczekiwaniem słuchaczy na rozwinięcie **uzasadnienia argumentu**. Wskazywać to może na uniwersalność występowania uzasadnień w strukturze dyskusji argumentacyjnej.

AL nie stosuje reformułowań, czyli dość minimalnie wyraża interpretację wypowiedzi oponenta. Najczęstsze działanie argumentacyjne stanowi, poprzedzona rytualnym wstępem *well*, **dysocjacja** polegająca na kontynuacji rozpoczętej na początku prezentacji wypowiedzi i nie odwołująca się wyraźnie do działań oponenta, wers 56 i wers 74, [Frag. 31]. Na końcu dyskusji AL stosuje bezpośrednie zaprzeczenia, wers 161, *no it's not the truth (nie to nieprawda)*, także w efekcie ucinające negocjację. Wytwarzane przez AL sposoby zamykania negocjacji wskazują na nastawienie na inny gatunek mowny, na zaplanowaną wcześniej prezentację argumentacyjną lub wymianę następujących po

sobie kolejno monologów, lecz nie na dyskusję. AL dąży do dokładnego **odtworzenia** przemyślanej i zaplanowanej wypowiedzi argumentacyjnej oraz prezentowania podsumowań rozwiązanych już i zamkniętych jej zdaniem problemów argumentacyjnych. Zamyka ona jednocześnie jednak negocjacje spontanicznie pojawiających się problemów komunikacyjnych i nowych, wprowadzanych przez TB aspektów poruszanych problemów. Konflikt kognitywno-społeczny realizuje się na ogólnym poziomie abstrakcyjnego problemu i ukierunkowany jest tylko na osobę mówiącą. Stąd wnioskujemy, że AL nastawia się na cel szkolny i odtwarzanie, nie na negocjację czyli możliwą w wyniku dyskusji zmianę przekazywanych w swojej wypowiedzi poglądów.

[Frag. 33]

-
- 140. TB OK so what would you say if you were: in a(..)eh ah bad
 - 141. (.)financial situation and you::: wanted to study
 - 142. (.[.])you
 - 143. AL [credit
 - 144. TB you know(..)OK [(.)you know you are good(..)yh you wanted
 - 145. AL [system of credits
 - 146. TB to study but [your parents none of your parents can
 - 147. AL [but if you're really good(..)
 - 148. TB afford to:[::(..)rent a flat for you
 - 149. AL [so(..) you take a credit and if I >can't
 - 150. (afford) and I'm really poor I don't have to pay back<(.)
 - 151. so: (xxxxxxxxxx)well(..)
-

TB, wersy 140 - 142, 146, 148, rozwija argument w kilku wypowiedziach apelując do AL o wyobrażenie sobie perspektywy osób, na które proponowane przez AL zmiany by wpłynęły. Jest to działanie opozycyjne **nakłaniające** oponenta poprzez **przykładową narrację** do wyobrażenia sobie siebie w określonej roli społecznej i rozszerzenie perspektywy oglądu sytuacji. Tego rodzaju **nakłaniający apelatyw narracyjny** zmierza do bardziej interaktywnego ukierunkowania działań oponenta. Jego celem jest zmiana odniesienia argumentacji z odniesień do świata zewnętrznych i obiektywnych podmiotów w stronę odniesień bardziej osobowych.

Widoczna jest rozbieżność w interakcyjnych stylach dyskusowania TB i AL. Dochodzi do pośredniej negocjacji gatunku wypowiedzi. TB angażuje się w tworzenie narracji argumentacyjnej, podczas gdy AL zmierza raczej do krótkiej wymiany informacyjnej, wers 143, 154. Działanie AL w wersji 143 odwołuje się do przewidywanego celu narracji TB, jednak zmierza do jej zamknięcia zanim TB udaje się tę historię opowiedzieć. W dyskusjach opartych na współpracy aktywne słuchanie dłuższych historii odbywa się za pomocą sygnałów słuchania (zob. rozdział 2). AL jednak początkowo przerywa wypowiedzi TB, a następnie w wyniku negocjacji angażuje się bardziej w słuchanie, wers 147, 149, zmienia styl na bardziej współpracujący i stosuje osobiste odniesienia przyjmując lokalnie perspektywę, do której prowokuje ją TB. AL zaczyna wypowiedź od sygnału *so (więc)* wprowadzającego nawiązanie do poprzedniej wypowiedzi i wypowiada się w drugiej i pierwszej osobie *so(..)you take a credit and if I >can't (afford) and I'm. really poor I don't have to pay back< so: (więc(..)bierzesz kredyt a jeśli >nie mogę sobie na to pozwolić i jestem naprawdę biedna< to nie muszę splotać< więc:)*.

W drugi etapie dyskusji TB jest prezydentem podczas gdy AL przypada rola oponenta.

→	4.	TB	hhhhh(2.0)OK I'd like you all: to: listen to something about
	5.		uh:(0.5)uh:(.)reality shows that's just eh:(...)recently
	6.		appeared on our(.)television that's called eh Big Brother(0.5)
	7.		I thi:nk eh::(3.0)many people eh(.) <u>li:ke</u> this idea uh(..)they:
	8.		say: it's uh(..)it's interesting and something <u>new</u> :[: yh: to:
→	9.	AL	[I don't
	10.		think so(...) (xxxxxxxxxxxxxxxx) (4.0)
→	11.	TB	OK so many people <u>like</u> the idea of(.)watching somebody::(..)eh
	12.		closed in a:(..)in a house for a hundred days without TV:
	13.		radio:(.)watches eh eh without any: contact with outside
	14.		world(..)and just depe:nding on:: eh whatever the voi::ce yh::
	15.		(..)the big brother says(0.5)but: yh: what I'd like to say is
	16.		that I do:n't yh:(...)appro:ve of this idea I think this is
	17.		the just eh(0.5)eh <u>commercial</u> eh: experience(.)
→	18.	AL	I think (this is a fair idea)(..)
→	19.	TB	yeah(..)I think that's a commercial eh experience that a just
	20.		uh[: sort of yh:(..)that's just been governed by a man who was
	21.	AL	[as (xxxxxx) with money
	22.	TB	eh bo:red with his life and[: you know
	23.	AdŁ	[it's only money money it [doesn't

Indywidualny styl interakcyjny i osobiste ukierunkowanie przejawia się w sterowaniu tematem już na początku dyskusji, kiedy to TB formuluje tezę przetwarzając ją w sposób osobisty i wprowadzając **osobiste oceny**, wers 16, *I do:n't yh:(...)appro:ve of this idea I think this is the just eh(0.5)eh commercial eh: experience (nie popieram tej idei uważam że jest komercyjnym doświadczeniem)*. TB poprzedza swoją prezentację podwójnym **wstępem** (presekwencją). Pierwszy wstęp, wers 4, jest typowym dla interaktywnie ukierunkowanej narracji **metasygnałem nakłaniającym do słuchania**: *I'd like you all: to listen to something about (chciałbym żebyście wszyscy posłuchali o)*. Podczas gdy następny, wersy 11-15, realizuje się jako dłuższe działanie i wprowadza ogólny opis programu będący jednocześnie jego krytyką. W wersie 14-15 przeciwstawia on opinię oponenta kategoryzowanego jako podmiot grupowy: *many people like the idea (wielu ludziom podoba się idea)*, poglądom podkreślanym jako osobiste, wers 11-19. Poprzez tego rodzaju działanie TB **podkreśla odrębność swojej perspektywy**, wers 15: *what I'd like to say is that (ja) chciałbym powiedzieć że*), jej oryginalny i subiektywny charakter. Eksponuje on własne autorstwo wyrażanych opinii i przeciwstawia opinie opozycyjne jako grupowe, czyli prawdopodobnie także większościowe. Tak zindywidualizowany styl kontrastuje z formalnym stylem szkolnym, w którym formuluje się wypowiedzi jako paraobiektywne stwierdzenia. W ten sposób TB najpierw przedstawia ogólny kontekst problemu, a potem formuluje konkretne twierdzenie. Przewidując możliwą opozycję, co zresztą zawarte jest w scenariuszu zadania, tworzy on działanie odnosząc się do społecznej organizacji preferencyjnej rozmowy. AL z kolei stosuje poprzedzona wstępem *I think (uważam)* opozycję, wers 9 i 18, której jednak nie rozwija czy nie uzasadnia. Sprzeciw sprowadza się do **krótkiego zaprzeczenia** stwierdzenia rozmówcy. TB oczekuje na rozwinięcie, o czym świadczy 4 sekundowa pauza, wers 10, po wypowiedzi AL. Podobna pauza pojawiła się w pierwszym etapie dyskusji, [Frag. 32], wers 131 i uwidaczniała także oczekiwanie na rozwinięcie. Sądząc po pauzach po tego rodzaju stwierdzeniach można wnioskować, że bezpośrednie, pozbawione rozwinięć czy komentarzy zaprzeczenia nie są działaniami ukierunkowanymi interaktywnie i wywołują pewne

problemy komunikacyjne. Pauzy te mogą też wskazywać na indywidualną postawę słuchacza nastawioną bardziej na współpracę niż na współzawodnictwo. Bezpośrednie zaprzeczenia zdają się blokować argumentację i przerzucają kontrolę nad jej sterowaniem i inicjowaniem działań argumentacyjnych na pozostałych, bardziej zaangażowanych lub kompetentnych, czyli w omawianym fragmencie na TB.

[Frag. 35]

44. TB he he he knew: he has no: yh:(0.5)his life has no sense and he
 45. just committed suicide(..)eh in in front of all the viewers
 46. [all Sweden
 → 47. AL [I think I think he had some problems with herself(1.5)
 → 48. AdŁ and(2.0)
 → 49. AL *yhm* n/it has no connection *with a (situation)(..)I think
 50. so* and
 → 51. TB *there is a connection* because [eh some psycho:logists you
 → 52. AL [no there isn't
 53. TB know(..)eh: [scrutinize (people) who are:(..)being locked in
 54. AdŁ [he had no way out
 55. TB the house and uh how they allow: somebody like yh:[:(..)
 56. AL [uh BUT
 57. TB somebody like that depressed yh:
 → 58. AL they WANTED TO DO THAT
 59. TB to:[:
 → 60. AL [they WANTED(.)to be locked out(.)

AL tworzy opozycyjne działanie podobnego rodzaju w powyższym [Frag. 35], wers 47, jest odpowiedzią na argument TB dotyczący problemu samobójstwa jednego z uczestników programu. Po wypowiedzi AL pojawia się dość długa w kontekście tej dyskusji półtorej sekundowa pauza, świadcząca o problemie komunikacyjnym związanym najprawdopodobniej z oczekiwaniem słuchaczy na rozwinięcie przez AL działania o wyraźniejszym nachyleniu argumentacyjnym lub/ i bardziej precyzyjnego powiązania z argumentem poprzedzającym. Działanie AdŁ potwierdza takie przypuszczenie, kiedy konstruuje ona prośbę o rozwinięcie wypowiedzi: *and(2.0)*, wers 48. Jest to typowa **elipsa opozycyjna** będąca prośbą o uwypuklenie związku przyczynowo skutkowego między danym twierdzeniem AL a wypowiedzią jej oponenta. Prawdopodobnie można by ją rozwinąć do pełniejszej wersji wypowiedzi: *and [what about it] (i co z tego)*. Pełna jednak wersja byłaby zbyt bezpośrednia i mogłaby spowodować problem komunikacyjny. Elipsa o charakterze ogólnym świadczy o postawie interaktywnej, ponieważ jej celem jest nie tylko realizacja celu argumentacyjnego nastawionego na przekonanie lub udowodnienie słuszności własnych racji i zamknięcie dyskusji, ale negocjowanie stanowisk i utrzymanie kontaktu społecznego. W rezultacie działania AdŁ, AL tworzy **uzasadnienie w perspektywie osobistej** i kończy je, wers 49, interaktywnym zwrotem *it has no connection*with a situation(..)I think so* and (to nie ma związku *z sytuacją(..)tak sędzę* i)*. Fragment uzasadniający wypowiedzi realizuje jednak ciszej niż fragment zaprzeczający, co może wskazywać na to, że uzasadnianie w perspektywie osobistej jest dla AL zachowaniem nietypowym czy nowym.

Wypowiedź TB, wers 51, nawiązuje bezpośrednio do działania AL, powtarzając użytą przez nią frazę i akcentując słowo podkreślające sprzeciw, przez co wypowiedź stanowi interaktywną **wariację** sformułowania AL. Akomodacja komunikacyjna, której celem jest współpraca ujawnia się w

odzwierciedleniu stylu artykulacji AL przez TB, którego powtórzenie sformułowań AL także jest cichsze niż dalsza uzasadniająca część wypowiedzi.

AL ukierunkowuje się na krótkie i pozostawiane bez uzasadnień działania opozycyjne. Mają one charakter dość bezpośredni, ponieważ nie są poprzedzone wstępem i AL realizuje je jako wypowiedzi konkurencyjne, czyli nakładające się na wypowiedzi TB, i zmierzające do przejścia głosu, wers 52, 54. W wyniku interakcji AL jednak modyfikuje częściowo swoje działania, ponieważ stosuje krótką parafrazę własnej wypowiedzi, wers 60. Działanie to jest jednak dysocjacją świadcząca o małym zaangażowaniu w słuchanie i przetwarzanie wypowiedzi rozmówcy i jedynie ogólnie odnosząca się do poruszonego przez TB tematu izolacji uczestników programu telewizyjnego w trakcie jego trwania. W działaniu tym AL mniej bezpośrednio nawiązuje do wypowiedzi TB. Wypowiedź TB z kolei nie wywiera spodziewanego efektu na kierunek wypowiedzi AL. Można więc sądzić, że niska interaktywność jednego rozmówcy zmusza drugiego do zapewniania koherencji tematycznej w dyskusji poprzez reformułowanie i uzasadnianie argumentów nie tylko własnych ale i swojego rozmówcy. Stąd można wnioskować, że osoba o wyżej kompetencji komunikacyjnej potrafi tworzyć dyskusje argumentacyjną nawet przy niskim zaangażowaniu lub zamykaniu negocjacji przez drugiego rozmówcę.

[Frag. 36]

100.	TB	do you think that is fu:nny' (0.5)
101.	AL	yes I think so(0.5)
102.	TB	I think that's eh::(...) (pe:/) (.)
→	103.	AdŁ pitiful(..)
→	104.	TB yes that is yh <u>very</u> pitiful [(.) you may just like(.)watching
	105.	DL [well I think my own friend (xxx
106.	TB	(.)watching people uh: I don't know: make scar/scars or:: just
107.		[singing or arguing or taking yh
→	108.	AL [but:(..)you <u>don't ha:ve</u> to(.)yh if you don't(..)(want to)
→	109.	TB But I'm not <u>saying</u> that(.)I'm not saying about watching or <u>not</u>
110.		watching(.)I'm talking about yh::: m: <u>banning</u> this show(..)
111.		because of(.)its yh::(..)eh:(..) how to say that eh(1.0)
112.		[for me: this is a this is <u>ill</u> (..)this is just ill it's eh(..)

Uwagę zwraca obserwacja, że nawet przy minimalnej współpracy i dość niskiej interaktywności jednego z rozmówców, przy wyraźnym określeniu ról i celów w trakcie rozgrywania konfliktu-kognitywno społecznego, rozmówca ukierunkowujący się na cel argumentacyjny uczy się argumentacji. Stara się on zapewnić płynność argumentacyjną, podejmując się rozwiązywania problemów komunikacyjnych oraz eksponując lub rozwijając także za drugiego rozmówcę wnioski oraz związki pomiędzy poszczególnymi stwierdzeniami i starając się utrzymać kontakt społeczny. Można to zaobserwować także w powyższym [Frag. 36], wersy 108 i 109-112. TB współpracuje z AdŁ, w roli wspierającego, w tworzeniu argumentu, co przejawia się **wzmocnieniem** zaproponowanego przez AdŁ dokończenia oceny TB, wers 103 i 104.

W działaniu, wers 109, TB doprecyzowuje swoją tezę poprzez **określające reformułowanie własnej wypowiedzi**. Jest to rodzaj **meta działania** świadczącego o większej świadomości komunikacyjnej rozmówcy, który celowo określa i streszcza własną, uprzednią wypowiedź. Stanowi ono także naprawę zainicjowaną bezpośrednią opozycją AL, wers 108, i stanowiącą odpowiedź na

konkurencyjne rozumienie działań TB przez AL. TB zmierza poprzez otwarte wyrażenie celu własnej wypowiedzi i jej reformułowanie do sprecyzowania tezy: *but I'm not saying that(.)I'm not saying about watching or not watching(.)I'm talking about yb::(..)eh:(.)how to say that eh(1.0)for me: this is a this is ill(..)this is just ill it's eh (ale ja nie mówię że(..)nie mówią o oglądaniu czy nie oglądaniu(..)mówię o yb::(..)eh:(.)jak to powiedzieć eh(1.0)dla: mnie to jest to jest chore(...)*to jest po prostu chore to jest eh*). Wypowiedź ta cechuje się zaangażowaniem i emocjonalnością wyrażającą się w ekspresywnych i osobistych ocenach i uwidacznianiu osobistych odniesień: *for me: this is ill*.*

[Frag. 37]

→ 124. TB this(.)this is something eh:(.)anti-social to me:: people(..)
 → 125. yh:: twelve:: yh: totally: yh: different peo:ple(..)that(.)
 126. don't know each other(..)never see:n the eh each other in
 127. their lives(.)get together:(.)they make some kind of I I uh I
 128. don't know(.)friendships I yh(..)relationships(..)emotion/
 129. emōtional relationships even(.)an:d:[:
 → 130. AL [it's not anti-social
 131. TB eh:(..)lEt me fInish(.)
 132. AL hhh(.)
 → 133. TB when: I'm:(..)what I meant by saying it's anti-social[(.)
 134. AdŁ [yhm
 135. TB that(.)OK: if there is a relationship in the house(.)what if
 136. somebody gets eh:(.)voted out(.)of the house(..)eh(..)do: you:
 137. do you: have any [idea what happens to: yh to: to those people
 138. AL [(xxxxxxxxxxxxx

Ocena ma charakter emocjonalny i osobisty. Następnie jednak, [Frag. 37], TB zmienia jej charakter na bardziej argumentacyjny, posługując się działaniem obiektywizującym zapożyczonym czy stylistycznie zbliżonym do dyskursu psychologicznego, uznanego najprawdopodobniej przez TB za bardziej wiarygodny w interpretacji zachowań ludzkich: *this is something eh:(.)anti-social to me:: (to jest coś aspołecznego w moim odczuciu)*. TB rozwija dalej argument w podobnym stylu, co świadczy o aktywnym rozgrywaniu konfliktu kognitywno-społecznego, wers 124-128. Intensywniejsza ekspresywność wyraża się w stopniowych wzmocnieniach i powtórzeniach świadczących o zaangażowaniu w przekazywanie precyzyjnych znaczeń, wers 126 i 128. W odpowiedzi AL tworzy, wers 130, bezpośrednie zaprzeczenie bez wstępu, co w nacechowanej emocjonalnie sytuacji wywołuje także bezpośrednie działanie określające i regulujące przebieg dyskusji, a wyrażone w trybie rozkazującym, wers 131. TB spontanicznie uściśla znaczenie wcześniejszej wypowiedzi w reformułowaniu, wers 133, 135-137, odnoszącym się do wcześniejszej opozycji AL.

[Frag. 38]

140. AdŁ [well the whole situation is just artIfIcial(.)
 → 141. TB yes(..)the situation is artificial but yh:(.)**just imagine** the
 142. situation of(.)the people(.)m yh(.)whose relationship if(.)**if**
 143. **any relationship(.)emō:tional relationship** eh eh(.)are(.)being
 144. (.)like(..)**forcefully::**(.)broke up(2.5)
 145. Al well(.)
 → 146. TB it's like forcing somebody::(..)to: do: something in(.)against
 147. their own will(1.0)
 148. AL I think that if somebody wan:ts to: to do(hh) something(...)
 149. why not let him do that(1.0)
 → 150. TB yes of course(.)we coul:d let him do that but I don't see any

Wysoki ładunek emocjonalny odsłaniający bogactwo możliwości osobistej autoekspresji w zaangażowanym rozgrywaniu konfliktu kognitywno-społecznego znajduje wyraz, wers 141-147, w następujących działaniach argumentacyjnych i sygnałach TB:

- emfaticznej artykulacji i przedłużaniu dźwięków, co świadczy o wzmocnionej i spontanicznej negocjacji znaczeń,
- **apelowaniu do odczuć i wyobrażeń** słuchacza: *just imagine (wyobraź sobie tylko)*,
- doprecyzowywaniu wypowiedzi poprzez świadczące o wyższej kontroli i metaogładzie tworzonej przez siebie wypowiedzi **działania określające własną, bieżącą wypowiedź**: *whose relationship if(.)if any relationship (których związek jeśli można mówić w ogóle o jakimkolwiek związku)*,
- **wzmacnianiu i modyfikowaniu określeń**: *forcefully::(.)broke up (rozzerwanych na siłę)*,
- **porównaniach**: *it's like forcing somebody:: (to tak jakby zmuszać kogoś)*,
- **interaktywnych i perswazyjnych spekulacjach** zachęcających słuchacza do poszerzenia lub zmiany kontekstu interpretacji problemu poprzez wczucie się w daną rolę społeczną, której dotyczy omawiany problem argumentacyjny, wersy 135-137: *what if somebody gets eh:(.)voted out of the house(...)eh(.)do: you: do you: have any idea what happens to: yb to: to those people (a co jeśli ktoś zostanie wyrzucony z domu...)eh(.)czy: masz czy masz jakiegokolwiek pojęcie co się stanie z: yb z: z tymi ludźmi).*

Wypowiedzi AL z kolei cechują się niskim ukierunkowaniem na współpracę. Głównie TB inicjuje nowe wypowiedzi i aspekty tematu oraz je podsumowuje, dbając jednocześnie o utrzymanie kontaktu społecznego. TB z kolei tworzy argumentację opartą na współdziałaniu, samodzielnie sterując dyskusją, podsumowując, oceniając, reformułując i rozwijając argumenty za AL.

3.3. Podsumowanie

W badaniu wykazujemy, że **negocjowanie**, czyli rozgrywanie konfliktu kognitywno-społecznego w dyskusji argumentacyjnej prowadzi do rozwoju **samodzielności komunikacyjnej** uczących się. Jej wyrazem jest umiejętność precyzowania i osiągania celów argumentacyjnych oraz świadomego kontrolowania dyskusji, co z kolei przejawia się w stosowaniu określonych działań argumentacyjnych i sygnałów dialogowych. Dyskusja argumentacyjna okazuje się dość trudnym gatunkiem, ze względu na to, że dochodzi w niej do konfrontacji przekonań, często nacechowanej emocjonalnie oraz do związanej z nią negocjacji wzajemnych relacji. Jednak właśnie ze względu na wyżej wymienione cechy, dyskusja dostarcza wyzwań pobudzających rozwój kompetencji komunikacyjnej, ponieważ wymaga dużej elastyczności i samodzielności w rozwiązywaniu pojawiających się w niej ciągle problemów nie tylko argumentacyjnych, ale i komunikacyjnych. Z uwagi na to, że konflikt kognitywny dotyczy mniej lub bardziej bezpośrednio relacji społecznej, szczególnie ważne okazuje się rozwijanie umiejętności jej podtrzymywania lub zmiany bez komunikacyjnego wsparcia czy mediacji nauczającego. Samodzielna

kontrola dyskusji bez sterowania nauczyciela prowadzi do podejmowania negocjowania relacji i problemów komunikacyjnych przez uczących się. Skutkuje to doskonaleniem umiejętności negocjowania w trakcie prowadzenia dyskusji opartych na konflikcie kognitywno-społecznym i uwidacznia się w zmianie postaw i poprzez rozwój sprawności we współdziałaniu.

Uzyskane w badaniu wyniki pozwalają na sformułowanie wniosków dotyczących zaprezentowanych w części wprowadzającej postulatów i hipotez badawczych.

Hipoteza 1: rozgrywając **samodzielnie konflikt kognitywno-społeczny** uczący się **rozwiną umiejętności negocjowania**, w tym sprawności utrzymywania kontaktu i tworzenia dyskusji, co wiązać się będzie z użyciem i uczeniem się określonych **sygnałów dialogowych** i **działań argumentacyjnych**. Działania te, stanowiące sprawność kompetencji komunikacyjnej, jednocześnie potwierdzają proces jej rozwoju.

Wyniki przeprowadzonego badania pozwalają stwierdzić, że **rozgrywając konflikt kognitywno-społeczny uczący się rozwijają umiejętności negocjowania**, w tym sprawności utrzymywania kontaktu i tworzenia dyskusji. Wiąże się to z używaniem i uczeniem się określonych sygnałów dialogowych i działań argumentacyjnych (zob. 3.4.). Główną siłą napędową rozwoju jest w bezpośrednich interakcjach podejmowanie się przez studentów **rozwiązywania problemów argumentacyjnych i komunikacyjnych** w dyskusji oraz **oceny** działań komunikacyjnych i przebiegu dyskusji.

W trakcie tego typu dyskusji uczący się uzyskują szerszą świadomość własnych działań, co przejawia się w angażowaniu się w **działania określające i oceniające** jakość toczącej się dyskusji oraz jej celowość. Należy zaznaczyć, że tego rodzaju **ocenie**, będące częścią procesu przejmowania kontroli przez uczących się, odbywa się na dwóch poziomach, na poziomie konkretnych działań oceniających, określających, reformulujących, podsumowujących i kategoryzujących w interakcji, i na poziomie zadań ewaluacyjnych.

Rozgraniczenie interaktywności i umiejętności tworzenia dyskusji, czego odzwierciedleniem jest także podział na sygnały dialogowe i działania argumentacyjne, okazuje się dość użyteczne. Przede wszystkim, jak wykazało badanie, **interaktywność** kształtuje się za pomocą sygnałów dialogowych. Sygnały te często towarzyszą działaniom argumentacyjnym w jednej wypowiedzi i wpływają na efekt komunikacyjny jaki wypowiedź ta wywiera. Stąd wnioskujemy, że mogą one spełniać funkcję argumentacyjną, jeśli występują w jednej wypowiedzi z działaniem argumentacyjnym lub stanowią z takim działaniem parę przyległą (np. użycie *well* zapowiada sprzeciw w określonych kontekstach sekwencyjnych w dyskusji). Ponadto badanie pokazuje, że wypowiedzi argumentacyjne, takie jak reformułowanie, mogą odwoływać się do odczuć lub racji. Rozmówca może też formułować swoje wypowiedzi w sposób bardziej dosłowny lub łagodniejszy, co, jak wykazuje badanie, wywołuje określone efekty komunikacyjne. Na tej podstawie wnioskujemy, że **definicję działań**

argumentacyjnych można poszerzyć o stopień interaktywności rozmówców oraz o typ organizacji preferencyjnej kształtujący daną sytuację komunikacyjną (zob. 3.4.).

Uczenie się **interaktywności w konfrontacyjnej dyskusji** polega więc na uwzględnianiu perspektywy oponenta i odbywa się w trakcie rozgrywania konfliktu kognitywno-społecznego. Umiejętność ta zalicza się do umiejętności wyższego rzędu i nabywa się ją poprzez doświadczenie. W przeprowadzonym badaniu interaktywność była jedną z umiejętności najpóźniej nabywanych przez uczących się, nie wszystkim też uczącym udało się ją rozwinąć w stopniu satysfakcjonującym z punktu widzenia dydaktycznych założeń zajęć. Ponieważ jednak badane osoby (TB, AŁ i AŚ), które można określić jako rozmówców skutecznych, opanowały tego rodzaju umiejętność pomimo dość zróżnicowanych stylów interakcyjnych, wydaje się, że jej nabywanie jest jednak możliwe dla większości uczących się. Sprawą nadal do rozstrzygnięcia pozostaje związek tego typu ukierunkowania działań ze stylem kognitywnym i ekspresywnym, wydaje się bowiem, że osoby o określonym stylu (związanym na przykład z użyciem strategii pośrednich) rozwijają głębszą interaktywność.

Badania pozwoliły także na określenie typów działań argumentacyjnych, w których rozgrywa się konflikt kognitywno-społeczny i ich celów oraz wstępne określenie kontekstów sekwencyjnych danych typów działań, czyli ich możliwych efektów komunikacyjnych (zob. 3.4.).

Hipoteza 2: rozwijanie **świadomości komunikacyjnej** dotyczącej określonych działań komunikacyjnych i ich efektów interakcyjnych **usprawni negocjowanie** (na zasadzie sprzężenia zwrotnego). Świadomość dotyczy **konkretnych działań komunikacyjnych** (sygnałów dialogowych i działań argumentacyjnych) oraz **wyznaczników sytuacji komunikacyjnej**, takich jak: relacja społeczno-komunikacyjna, role społeczne, a także cele komunikacyjne i gatunek mowny.

Analiza obserwowanych dyskusji potwierdziła powyższą hipotezę, że rozwijanie świadomości komunikacyjnej (czyli **metaoglądu**) usprawnia negocjację. Świadomość taka przydaje się szczególnie w sytuacjach przewidywania i rozwiązywania problemów komunikacyjnych. Nie może ona jednak dotyczyć działań wyizolowanych z kontekstu, prowadzi to bowiem do rutynowego odtwarzania zaobserwowanych zachowań na zasadzie ich ogólnej tylko przystawalności do typu zadania. Najlepsze wyniki w uczeniu się samodzielnej negocjacji uzyskują uczący się uwzględniający dynamikę sytuacji komunikacyjnej, a więc przewidujący i badający **role** i **cele** własne i rozmówców, a także **możliwą perspektywę rozmówcy**. Poglębiony w wyniku rozgrywania konfliktu kognitywno-społecznego metaogląd komunikacyjny jest częścią umiejętności negocjowania i wyraża się w określonych typach metadziałań omawianych w dalszej części rozdziału.

Hipoteza 3: **rozgrywanie konfliktu kognitywno-społecznego w dwóch różnych typach dyskusji**, tj. w dyskusjach z częściowym podziałem i w dyskusjach z wyraźnym podziałem na role społeczne (w tym w dyskusjach emocjonalnych), wpłynie w zróżnicowany sposób na kształt relacji komunikacyjnej i

rozwój umiejętności negocjowania. Oznacza to, że **świadome odgrywanie ról społecznych** lub **uświadamianie sobie własnej roli** wpłynie na **rozwój umiejętności negocjacyjnych**.

Wyniki badań wskazują, że w pierwszym etapie badania, będącym jednocześnie czasem wprowadzania zadania dydaktycznego, organizacja zadania prowadząca do **wyraźnego podziału na role argumentacyjne usprawnia negocjowanie**, bowiem uczący się bardziej angażują się w utrzymywanie kontaktu i efektywniej tworzą samodzielną argumentację. Uświadamianie sobie charakteru odgrywanych ról społecznych ułatwia określenie problemu argumentacyjnego oraz dobór i planowanie działań argumentacyjnych. Badanie pokazuje, że wchodzenie w role argumentacyjne i ocena ról rozmówców może albo ustabilizować się na poziomie kategorii stereotypizujących, albo sprzyjać pogłębianiu oglądu w kierunku **indywidualizacji własnej perspektywy i roli oraz perspektywy partnera komunikacyjnego**; ta druga tendencja pozytywnie wpływa na jakość dialogu.

Przyjmowanie opozycyjnych ról argumentacyjnych, czyli wyraźne zajmowanie stanowisk i wyrażanie stosunku do danego problemu określa więc uczącemu się **jasny cel argumentacyjny** i zwiększa konflikt kognitywno-społeczny, zachęcając do **indywidualnej ekspresji**. Uczący się, rozgrywając konflikt kognitywno-społeczny i przyjmując wyraziste i zaangażowane role argumentacyjne, eksponują cel argumentacyjny, przez co mogą wpisać się w **jasno zakreślone lecz niezdeterminowane ramy relacji w danym zadaniu**. Role podkreślają charakter zadania jako **zabawy** lub **gry społecznej**, co pozwala uczącym się bezpiecznie przekraczać tradycyjną relację szkolną i stosunkowo swobodnie eksperymentować, spełniając swoje cele pragmatyczne i tworząc dla siebie tożsamość oraz związany z nią styl wyrażania się w języku obcym.

Inną trudnością natury dydaktycznej i komunikacyjnej w dyskusjach opartych na **naturalnym podziale na role oponentów argumentacyjnych** jest ich wysokie nacechowanie emocjonalne, które wzmaga negocjowanie ról społecznych i typu relacji, ponieważ uczący się ukierunkowują się na współzawodnictwo. W tego typu negocjacji, studenci rozwijają szczególnie umiejętności tworzenia **bardziej interaktywnych** wypowiedzi, więc uzasadniających stanowisko oponenta i odchodzących od skrajnych kategoryzacji negatywnych.

W przeciwieństwie do wyżej prezentowanego typu zadań, opartego na całkowitej symulacji ról argumentacyjnych, ich **częściowa symulacja**, sytuująca prezenterów w rolach nauczycielskich **powoduje odtwarzanie** tradycyjnej, **jednopodmiotowej relacji dydaktycznej**. Czynnikiem dynamizującym komunikację lokalnie, lecz niewystarczającym do trwałej zmiany formatu interakcyjnego okazuje się **oddanie kontroli nad dyskusją uczącym się**. W tej sytuacji, w momencie pojawiania się problemów komunikacyjnych, uczący się podejmują próby zmiany gatunku. **Tworzenie i rozwiązywanie problemów komunikacyjnych** przez niektórych uczących się **powoduje wzrost ich świadomości** dotyczącej sytuacji komunikacyjnej i staje się głównym źródłem lokalnych zmian w działaniach komunikacyjnych uczących się. Samo jednak przekazanie kontroli nad przebiegiem komunikacji osobom uczącym się w pierwszym etapie wprowadzania nowego zadania okazuje się

niewystarczające, powinny mu bowiem towarzyszyć zadania oceny przebiegu dyskusji i całości sytuacji komunikacyjnej.

Reasumując, w wyniku samodzielnego rozgrywania przez uczących się konfliktu kognitywno-społecznego następuje rozwój umiejętności **interaktywnego argumentowania**. Największym wyzwaniem okazuje się rozwijanie interaktywności i aktywnego słuchania w dyskusji argumentacyjnej, czyli działanie opozycyjne i jednoczesne negocjowanie zaburzonej poprzez nie relacji społecznej. Wymaga ono bowiem planowania spójnych działań argumentacyjnych i równoczesnego przewidywania ich skutków społecznych, co związane jest z kształtowaniem postawy otwartości na obce i konkurencyjne koncepcje czy sposoby myślenia w połączeniu z biegłością twórczego stosowania strategii interakcyjnych.

Hipoteza 4: rozwijanie umiejętności negocjowania polega na pogłębianiu **osobistego ukierunkowania działań komunikacyjnych**, czyli na rozwijaniu **własnego stylu interakcyjnego**.

W toku badań okazało się, że **umiejętność negocjowania** rozwija się wraz z **osobistym ukierunkowaniem działań**. Ukierunkowanie to wskazuje również na usamodzielnianie się uczących i tworzenie bardziej autonomizującej relacji komunikacyjnej, w której mogą oni działać bardziej autentycznie, uniezależniając się od regulujących interwencji nauczycielskich

Wnioski badawcze w dużym stopniu potwierdzają sformułowaną na wstępie **definicję negocjowania**. Pojęcie to należałoby uściślić dodając, że negocjowanie relacji i ról nie odbywa się ciągle, lecz w sytuacjach zmian tradycyjnych społecznych układów interakcyjnych oraz nasila się lokalnie w dyskusjach nacechowanych emocjonalnie. Przeprowadzone przez nas badania potwierdzają, że negocjowanie odbywa się na dwóch poziomach i dotyczy **problemu merytorycznego i wzajemnych relacji i ról społecznych**. Negocjowanie to rzeczywiście spowodowane jest eksperymentalnymi zmianami w sytuacji komunikacyjnej (nowy typ zadania i relacji między uczącymi się i nauczającym). Zważywszy, że nagrane dyskusje miały charakter emocjonalny, negocjowaniu problemu prawie zawsze towarzyszyła negocjacja relacji i ról. Jest to zjawisko typowe dla sytuacji, w której rozmówcy muszą jasno określić swój punkt widzenia czemu towarzyszą naturalne rozbieżności wynikające z różnorodnych wartości związanych z danymi poglądami.

Typowym dla dyskusji procesem jest rozwiązywanie **problemów komunikacyjnych** pojawiających się w trakcie jej trwania. Problemy te związane są z **utrzymaniem kontaktu i osiągnięciem wzajemnego porozumienia** i powodują silne nacechowanie emocjonalne. Zważywszy na fakt, że powstające problemy komunikacyjne najsilniej wyrażają się w działaniach kategoryzujących oraz oceniających ukierunkowanych na współzawodnictwo (np. negatywna kategoryzacja lub ocena zewnętrzna), niezbędnym okazuje się negocjowanie ról i relacji poprzez odpowiednie działania regulujące ukierunkowane na współpracę.

Kwestia **negocjowania merytorycznego**, ukierunkowanego na problem argumentacyjny schodzi w początkowych dyskusjach na plan dalszy. Potem, w dalszych dyskusjach, kiedy tak intensywna negocjacja relacji nie zawsze okazuje się konieczna, problem argumentacyjny odzyskuje częściowo stracony status, ponieważ uczący się odnajdują się w nowym rodzaju relacji komunikacyjnej i rozwijają w toku doświadczeń własny repertuar działań pozwalający im funkcjonować w sposób bardziej autonomiczny.

Negocjowanie relacji odbywa się z różną intensywnością i bezpośredniością w pewnych tylko etapach dyskusji, szczególnie na etapie jej inicjacji oraz w trakcie rozwiązywania problemów komunikacyjnych. Samo jednak angażowanie się w tego rodzaju negocjacje świadczy o postępującym usamodzielnianiu się uczącego się, który w bardziej szkolnym formacie interakcji polegałby raczej na pomocy z zewnątrz. Poza tym negocjowanie dotyczy niejako odnajdywania się przez studenta w szeregu dyskusji w roli osoby najpierw niezależnej, a następnie także współpracującej z pozostałymi uczącymi się w realizowaniu celów komunikacyjnych i rozwiązywaniu problemów oraz samodzielnie i świadomie kontrolującej przebieg dyskusji.

3.4. Typologia zaobserwowanych działań argumentacyjnych i sygnałów dialogowych

Przedstawiona poniżej typologia stanowi podsumowanie zaobserwowanych w trakcie dyskusji sygnałów dialogowych i działań argumentacyjnych, wybranych i skategoryzowanych w odniesieniu do zagadnień badawczych, a więc w odniesieniu do rozwoju kompetencji komunikacyjnej, w tym umiejętności utrzymywania kontaktu i rozwiązywania problemów komunikacyjnych. Koncentrujemy się w niej na działaniach komunikacyjnych tworzonych przez studentów w warunkach konfliktu kognitywno-społecznego. Uwzględnione zostały w niej następujące kategorie:

- **działania mówiącego i słuchacza;**
- **aspekt relewancji warunkowej**, czyli ukierunkowanie działań argumentacyjnych na trzy typy organizacji preferencyjnej: a) szkolną, b) ukierunkowaną na współpracę oraz c) ukierunkowaną na współzawodnictwo;
- **zindywidualizowanie działań argumentacyjnych.**

Dokonana na podstawie obserwacji dyskusji studenckich klasyfikacja działań argumentacyjnych i sygnałów dialogowych potwierdza słuszność określenia **dwóch** rodzajów **organizacji preferencyjnej**, tj. organizacji ukierunkowanej na **współdziałanie** i na **współzawodnictwo**. Przypomnijmy, że preferencja zgadzania się wydaje się dominować w potocznych rozmowach, podczas gdy potoczne argumentacje wykazują odmienną organizację preferencyjną co do określonych typów działań, tj. w momentach nasilonego konfliktu rozmówcy wykazują preferencję niezgadzania się.

W nacechowanych emocjonalnie wymianach wyłania się inny typ organizacji preferencyjnej ukierunkowanej na współzawodnictwo przejawiające się w konfrontacji słownej. Działania stają się bardzo bezpośrednie, co świadczy o tym, że w trakcie nasilania się problemów komunikacyjnych rozmówcy ukierunkowują się na współzawodnictwo. W następujących po fazie zaostrenia konfliktu etapach negocjowania rozmówcy angażują się we współpracę, przystępując do działań bardziej pośrednich mających na celu naprawę problemu komunikacyjnego. Faza współpracy jest niezbędna w trakcie rozgrywania konfliktu kognitywno-społecznego, w przeciwnym razie mogłoby nastąpić zerwanie komunikacji i naruszenie związków społecznych. W wyniku badań okazuje się, że etapy te powtarzają się w dyskusjach cyklicznie w trakcie renegocjowania problemów; wraz z nimi ciągłym zmianom ulega organizacja preferencyjna.

Wstępnie można także pokusić się o wyróżnienie innego rodzaju organizacji preferencyjnej występującego w symulowanych grach argumentacyjnych, a mianowicie **ukierunkowania na współpracę we współzawodnictwie**. Wydaje się, że tego typu preferencja organizuje takie rodzaje dyskusji jak omawiana w rozdziale drugim rytualna dyskusja włoska⁷, a także omawiana w rozdziale 3.2. dyskusja 5.

Przedstawiona typologia obejmuje zagadnienia, których analiza charakteryzuje się różnym stopniem uszczegółowienia. Różnice te spowodowane są łatwiejszą identyfikacją pewnych działań i, co za tym idzie, zmian w kompetencji. Działania zamykające negocjację opisane są szerzej niż działania wskazujące na rozwój; wynika to ze specyfiki komunikacji i z pewnych wyuczonych zachowań studentów, przywykłych do komunikowania w sposób szkolny, będący w opozycji do zadań proponowanych w badaniu. Były to bowiem zachowania dominujące, zaś ich zmiana zachodziła w momentach krytycznych dla dyskusji argumentacyjnej. Interpretacja niektórych opisywanych zachowań, takich jak na przykład reformułowanie i działania określające opiera się częściowo na istniejących już typologiach.

3.4.1. Rozwój kompetencji komunikacyjnej w działaniach argumentacyjnych

Można wyróżnić główne kierunki **zmian w działaniach komunikacyjnych** uczących się i **postulowane zmiany kompetencji komunikacyjnej** zachodzące w trakcie rozgrywania konfliktu kognitywno-społecznego. Kierunki te stanowią ogólne tendencje z uwagi na to, że rozwój kompetencji i stylu interakcyjnego w dyskusji odbywa się w zindywidualizowany sposób u każdego uczącego się. W indywidualnych stylach interakcyjnych poszczególnych studentów wymienione poniżej działania pojawiają się w różnych konfiguracjach i różnym natężeniu. Głównym wskaźnikiem indywidualizacji kompetencji komunikacyjnej jest personalizacja języka. Przedstawiane poniżej punkty przedstawiają schematycznie zmiany zachodzące w trakcie poszczególnych dyskusji, a także w ciągu roku badań:

⁷ wł. *la cantilena* zob. Corsaro i Rizzo (1990, 48-65).

- zamykanie negocjacji ➔ negocjowanie bezpośrednio stereotypizujące rolę oponenta z zamiarem całkowitego przekonania rozmówcy ➔ negocjowanie z użyciem działań interaktywnych i pośrednich, z zamiarem zrozumienia perspektywy oponenta i częściowej zmiany poglądów własnych i rozmówcy;
- odniesienia obiektywizujące abstrahujące od zmiennego kontekstu sekwencyjnego ➔ odniesienia osobiste uwzględniające zmieniający się kontekst sekwencyjny;
- twierdzenia równoważące i obiektywizujące ➔ twierdzenia formułujące problem z perspektywy osobistej i/lub we współpracy z oponentem;
- wyrażenia obiektywno-informacyjne ➔ bezpośrednia opozycja ➔ opozycja zmodyfikowana, wstępy, automodyfikacje, apelatywy ➔ metadziałania oceniające i określające;
- reformułowanie w formie pytania z ukrytym celem argumentacyjnym ➔ reformułowanie bezpośrednio eksponujące cel argumentacyjny ➔ reformułowanie określające;
- oceny odnoszące się ogólnie do celu argumentacyjnego i/ lub głównego tematu ➔ oceny odnoszące się wyraźnie do celu argumentacyjnego;
- bezpośrednio oceny kategoryzujące ➔ pośrednie oceny kategoryzujące;
- kategoryzacje stereotypizujące ➔ kategoryzacje indywidualizujące.

3.4.2. Działania hamujące lub zamykające negocjację

W pierwszych dyskusjach, w których konflikt kognitywno-społeczny nie jest wyraźnie określony, uczący się ukierunkowują się na tradycyjny format interakcji szkolnej i relacji uzależnienia komunikacyjnego i dydaktycznego od nauczającego.

W badaniu wyróżniliśmy grupę typowych działań komunikacyjnych hamujących lub zamykających negocjację (Tab.1). Poprzez tego typu działania uczący się zamykają wyłaniające się problemy argumentacyjne i komunikacyjne lub w ogóle unikają ich tworzenia. Działania te mogą świadczyć o małej gotowości uczących się do udziału w dyskusji wynikającej z ukierunkowania na asymetryczną i jednopodmiotową relację dydaktyczną. Działania te wskazują, po pierwsze, na nastawienie uczących się na typowe cele szkolne, co przekształca możliwą dyskusję w parakonwersacyjne cytowanie informacji. Po drugie, działania te pojawiają się, ponieważ część uczących się wykazuje niedostatecznie rozwiniętą umiejętność świadomej kontroli dyskusji, formułowania problemów i odnoszenia się do nich. W tego typu działaniach zamykających ujawnia się ukierunkowanie rozmówców na specyficzną organizację preferencyjną charakterystyczną dla tradycyjnej komunikacji szkolnej, a polegającą na unikaniu negocjowania ról i tworzenia oraz rozgrywania problemów.

Działania zamykające negocjację pojawiają się w szczególnym nasileniu w dwóch dyskusjach typu (b) z początkowego okresu badań, bez podziału na role argumentacyjne, kiedy to uczący się ukierunkowują się spontanicznie na tradycyjną szkolną interakcję oraz odtwarzają uzależniający typ

relacji dydaktycznej i komunikacyjnej. Uzależnienie to przejawia się w akceptacji i oczekiwaniu na zewnętrzną kontrolę nauczycielską. Tradycyjny format interakcji szkolnej wyznacza uczącym się dość zuniformizowane role osób przede wszystkim przekazujących informację i wykazujących się głównie kompetencją lingwistyczną wobec wiedzącego i kontrolującego nauczającego.

Niekiedy lepsze zrozumienie działań hamujących negocjowanie możliwe jest w sytuacji, kiedy rozmówcy wykazują pewne zróżnicowanie kompetencji, nasilające się szczególnie w trakcie tworzenia i negocjowania problemów argumentacyjnych. Miernikiem wyższej kompetencji i gotowości do podjęcia dyskusji są spontaniczne działania zmierzające do określenia wyraźnego problemu komunikacyjnego. Ponieważ jednak dyskusja jest działaniem grupowym wymagającym udziału partnerów wzajemnie angażujących się w negocjację poglądów, ukierunkowanie jednego lub kilku rozmówców na interakcję tradycyjną, polegającą na wymianie faktów raczej niż opinii, może znacznie ograniczyć zakres działań drugiego rozmówcy. Miarą samodzielności komunikacyjnej uczącego się staje się więc także umiejętność aktywnego angażowania rozmówcy we współdziałanie i zmianę relacji komunikacyjnej. W badanych dyskusjach AŚ, TB i AŁ spontanicznie tworzą działania argumentacyjne. Jednak odnoszą one w dyskusjach 1 i 2 lokalny tylko skutek, ponieważ argumentacja musi być podtrzymywana przez prezenterów lub urywa się wskutek jednoczesnych działań hamujących negocjację lub ją zamykających, w które angażują się często te same osoby. Uczący się z zwyczajowo ukierunkowują się na tradycyjny format interakcji szkolnej, czyli spontanicznie wybierają jako pierwszą i dominującą tradycyjną relację komunikacyjnej i dydaktycznej zależności od kontrolującego nauczającego. Ukierunkowanie to powoduje niską kontrolę argumentacji, o czym świadczy brak działań oceniających i określających. Dodatkowo uczący się wykazują niską świadomość efektów komunikacyjnych swoich działań i w rezultacie tworzą działania zamykające negocjację.

Studenci, którzy angażowali się w trakcie dalszych dyskusji w ich ocenę zwiększali świadomość w zakresie możliwości sterowania dyskusją i jej podtrzymywania. Wydaje się, że wskazanie uczącym się na efekty tego typu konkretnych działań zamykających negocjowanie zwiększa ich kompetencję w zakresie tworzenia dyskusji.

[Tab. 1]

DZIAŁANIA HAMUJĄCE LUB ZAMYKAJĄCE NEGOCJACJĘ	
DZIAŁANIA MÓWIĄCEGO	
•	wprowadzanie nowych tematów w sposób krótki i hasłowy, bez rozwinięć czy uzasadnień: <i>what about drugs (c)</i> , [Frag. 18], wers 86.
•	wprowadzanie nowych tematów z niewidocznym celem argumentacyjnym: <i>And what about the rights' of such people(.)siamese twins that are: (..)adults(.)and and so on do they(.)are treated like eh disabled people [I mean</i> , [Frag. 2], wersy 198-200.
•	wprowadzanie nowych aspektów tematu poprzez dodawanie historii bez uwidocznionego celu argumentacyjnego: <i>also I saw a talk show</i> , [Frag. 2], wers 203.
•	sentencja uogólniająca: <i>but who knows(1.0)</i> , [Frag. 7], wers 138. <i>Medicine(.)will(.)develop in such a way that(bbbb)they will rescue both (..)girls(.)or the twins(9.0)</i> , [Frag. 7], wers 141.
•	uzasadnienie twierdzenia z odwołaniem do grupowego podmiotu; działanie to wykazuje mniejszy potencjał argumentacyjny niż działanie z użyciem osobistego

<p>podmiotu <i>I</i> lub <i>you</i>, (e): <i>I think(.)eb that yb our state can't waste money spending it on people who:(.)who only think how to avoid(.)yb:: for example</i>, [Frag. 28], wers 24.</p> <ul style="list-style-type: none"> W zależności kontekstu sekwencyjnego może spełniać funkcję regulującą kontakt społeczny lub problem związany z negatywną kategoryzacją, (c) (zob. Tab. 2).
<ul style="list-style-type: none"> dosłowny cytat odtwarzający fragmenty dyskursu pisanego, podawany jako obiektywne i raczej niepoddawane ocenie prawdy zewnętrznych autorytetów, (b): <i>OK so(.)ub: I will tell you that(.)eb:(1.0)(xxx)company(.)were eb(.)introducing eb(.)eagerly pursuing(.) eb: genetic engineering technique(xxx)terminator (0.5)and eb:(.)it was a techno:logy: that was suppo:sed to:(.)eb re:nder:(.)crops seem sterile(.)so that it</i>, [Frag. 14], wersy 341-345.
<ul style="list-style-type: none"> pytania zawierające ukryte twierdzenie i/ lub narzucające odpowiedź (b): <i>uh: OK uh:: I will tell you something(.)and uh I would like to get some opi:nion(.)in nineteen eight(1.0)eb: there(.)was a promotional campaign(.)and the a photo of starving African child(.)eb::(.)with eb(.)promotional campaign promoting these (programs) and:: thi:s au::: (that) it will of course(.) (that GMF will feed the world and so on so starving African child (with) eb(1.0) world's eb (xxx) let the (harvest) begin(...))and what would you say to such a photograph(.)and there is uh::: (.)could have mea:n(.)would have sup/(.)supposed to mean(1.0)how how do you:: do you understand(2.0)would you uh:(.)do you think that it's OK(1.0). [Frag. 13], wersy 283-294.</i>
<ul style="list-style-type: none"> podważanie własnych argumentów w obrębie tej samej wypowiedzi: <i>supposed to live(.)I mean I didn't like that(.)maybe it(...) was(.)it was so(.)but she was sentenced to death(1.0)and: (...)she was(.)sacrificed nobody would like be: (2.0)that person who is to die but(3.0)she was simply unable(.)right(.)to live by herself(1.5)</i>, [Frag. 10], wersy 118-122.
DZIAŁANIA SŁUCHACZA
<ul style="list-style-type: none"> uogólnienie; pozwala na uniknięcie zajęcia osobistego stanowiska: <i>well:(.)it depends</i>, (b), [Frag. 5], wers 30.
<ul style="list-style-type: none"> dysocjacja zamykająca lub przerywająca rozgrywany problem komunikacyjny i argumentacyjny, (e): <i>no but(.)we should initiate(.)some or pr/ a <u>new</u> system(.) something like that and(.)eb:/;</i> [Frag. 31], wersy 74-75.
<ul style="list-style-type: none"> podsumowanie obiektywizujące i równoważące; pozwala na uniknięcie zajęcia wyraźnego stanowiska. Charakteryzuje się strukturą: „jest tak, ale z drugiej strony jest inaczej, więc nie ma jednego rozwiązania danego problemu,” (b): <i>children(.)because yb: (1.0)sometimes yb(.)it's just(3.0) difficult to say what is the right decision(2.0)or maybe(2.0) maybe one should ask the public opinion about(.)the public opinion can be manipulated as well(.)so(.)I think there is(.)no(.)m:: (3.0)hhhhh no eb: <u>one</u>(.)solution to this problem(1.0)</i>, [Frag. 8], wersy 73-78.
<ul style="list-style-type: none"> bezpośrednie zaprzeczenie; na typową parę przyległą stylu bezpośredniego składają się stwierdzenie sformułowane jako kategoriyczny sąd lub ocena dotycząca faktów, <i>jest tak</i> i działanie opozycyjne całkowicie i bezpośrednio zaprzeczające uprzedniej wypowiedzi, <i>nie jest tak</i>, (c) i (e): <i>AŚ: but it's short sighted *hhhh*(...); TB: it's not short sighted(.)it(.)genetically engineered</i>, [Frag. 16], wersy 487-488. <i>PaP: Not parents; TB: Yes the PARENTS</i>, [Frag. 18, wersy 89-90.

3.4.3. Działania kategoryzujące

W dyskusji typu (c) i (e), czyli w dyskusjach opartych na naturalnym podziale na oponentów argumentacyjnych oraz w dyskusjach w małych grupach z podziałem na role argumentacyjne, studenci angażują się emocjonalnie w negocjowanie problemu. Przy tego rodzaju zaangażowaniu szczególnie zaznacza się zróżnicowanie stylów interakcyjnych, a także komunikacyjna wzajemność (odzwierciedlanie stylu wypowiedzianego się rozmówcy), która w zależności od charakteru działań argumentacyjnych zaostreza konflikt lub prowadzi do jego złagodzenia.

W zaangażowanych dyskusjach widoczne staje się kategoryzowanie. Kategoryzując, rozmówcy wyraźnie określają rolę społeczną i status własny lub rozmówcy, poprzez przypisywanie danej osoby lub/i jej działań do określonej kategorii społecznej, co wiąże się z jednoczesnym wartościowaniem. Badanie wykazało, że kategoryzacje mogą być ukierunkowane na współpracę lub współzawodnictwo. Negatywna oraz często bardzo bezpośrednia czy/i stereotypizująca kategoryzacja może wywołać nacechowanie emocjonalne i powodować problemy komunikacyjne i zapętlenie się argumentacji. Badania wykazują, że efektywność w negocjowaniu ról w tego typu sytuacjach wiąże się z umiejętnością uwzględniania perspektywy rozmówcy i wychodzenia poza kategoryzacje stereotypizujące.

Kiedy uczący się angażują się w negocjowanie kategoryzacji, ich główną trudność stanowi utrzymanie interaktywności i uwzględnianie odpowiednio zindywidualizowanej perspektywy oponenta. Kategoryzacje (ang. *membership categorization devices*) stanowią osobną grupę działań argumentacyjnych spełniających istotne zadanie w negocjowaniu ról społecznych. Negocjowanie ról argumentacyjnych stanowi ważną część rozgrywania konfliktu kognitywno-społecznego wymagającą przewidywania możliwych ról społecznych oponentów, ich uzasadniania i indywidualizowania, czyli otwierania się na inne sposoby myślenia i dążenia do ich zrozumienia. Badanie wykazuje, że wiąże się to także z umiejętnością dystansowania się do własnych poglądów lub ich częściowego relatywizowania i problematyzowania. Wśród działań ukierunkowanych na negocjację ról, negatywne, stereotypizujące kategoryzacje okazują się w prezentowanym badaniu działaniami najgłębiej naruszającymi relacje społeczną, a także system wartości osoby podlegającej tego typu społecznej ocenie.

Naszym zdaniem, umiejętność **negocjowania kategorii społecznych** stanowi jedną z najtrudniejszych sprawności kompetencji komunikacyjnej nie tylko w języku obcym, ale i ojczystym, ponieważ wiąże się z rozwijaniem **postawy otwartości**. Zmiana kategoryzacji stanowić może szczególną trudność z uwagi na dość głęboko zakorzeniony charakter stereotypowych kategorii społecznych. Dotyczy to szczególnie kategorii mniej oczywistych lub/i kategorii rzadko poddawanych bezpośredniej negocjacji. Bezpośrednie odnoszenie się do ról społecznych umożliwia ich negocjowanie, jednak wytwarza problemy komunikacyjne i społeczne, a więc konieczność ich rozwiązywania.

W trakcie negocjowania ról społecznych szczególnie widoczne stają się różnice w stylach interakcyjnych poszczególnych rozmówców, które określają repertuar działań komunikacyjnych w zależności od intencji rozmówców. Preferowanym działaniem nastawionym na współpracę są **autokategoryzacje** podkreślające osobiste stanowisko rozmówcy, bezpośrednie kategoryzacje są bowiem działaniami nastawionymi na współzawodnictwo i wytwarzającymi problemy komunikacyjne. Dążąc do rozwiązania problemu komunikacyjnego wywołanego przez oceniające kategoryzacje wyłączające, rozmówcy, po pierwsze, zmieniają obiekt odniesienia z poddawanego ocenie interlokutora na odniesienie ogólne dotyczące grupy ludzi. Po drugie, stosują oni reformułowanie włączające mające na celu przywrócenie relacji partnerskiego współdziałania. Preferowanymi działaniami słuchacza w odpowiedzi na kategoryzacje mówcy są autokategoryzacje reformułujące nastawione na współpracę,

czyli ukierunkowane na tradycyjną organizację preferencyjną lub bezpośrednio, negatywne oceny działań mówcy ukierunkowane na współzawodnictwo.

Wskutek samodzielnego rozwiązywania problemów, kategoryzacje rozmówców stają się jednak bardziej interaktywne; rozmówcy ukierunkowują się oni na utrzymanie kontaktu, jego negocjowanie i dążą do widocznego zrozumienia roli i poglądów oponenta.

[Tab. 2]

KATEGORYZACJE
KATEGORYZACJE MÓWIĄCEGO UKIERUNKOWANE NA WSPÓLZAWODNICTWO
<ul style="list-style-type: none"> • oceniająca kategoryzacja wyłączająca polega na poddawaniu swoich rozmówców zewnętrznej ocenie angażującej udział osoby trzeciej, zazwyczaj nauczającego, (c): <i>>because I'm sure that you wouldn't stop it< you wouldn't eh(1.0)you because they are an example I guess(.)yes and I I I I'm sure that they ehm(...)won't(1.0)gib/ a no give it up give it up after it's(.)being legalizēd an example I guess(.)yes and I I I I'm sure that they.</i>
KATEGORYZACJE MÓWIĄCEGO UKIERUNKOWANE NA WSPÓLPRACĘ
<ul style="list-style-type: none"> • autokategoryzacja reformułująca; zmienia uprzednią negatywną kategoryzację i uściśla ją w osobistej perspektywie. Ma na celu negocjację roli, z roli ocenianej z perspektywy zewnętrznej na osobistą, mniej formalną i wartościowaną pozytywnie, (c): <i>no we are just examples who like doing that stuff but there, [Frag. 21], wersy 524-528.</i> • kategoryzacje oceniające zewnętrzną grupową rolę społeczną; (e), jest ona działaniem preferowanym, pojawia się jako wstęp przed działaniem opozycyjnym: <i>OK so many people like the idea of(.)watching somebody::(..)eh closed in a:(..)in a house for a hundred days without TV: radio:(.)watches eh eh without any: contact with outside world(..)and just depending on:: eh whatever the voi::ce yb:: (..)the big brother says(0.5)but: yb: what I'd like to say is that I do:n't yb:(...)appro:ve of this idea I think this is, [Frag. 34], wersy 11-16.</i> • kategoryzacja oceniająca zewnętrzną rolę społeczną osoby trzeciej; jest ona działaniem preferowanym, ukierunkowanym na ocenę pośrednią, w odróżnieniu od bezpośredniej kategoryzacji w drugiej osobie: <i>that she's at work that goes to the supermarket that she didn't teach her kid not to go and buy cigarettes until he's some(.)old maybe not until eighteen(.)[I'm not talking about, [Frag. 18], wersy 96-99.</i> • kategoryzacja oceniająca rolę rozmówcy w trzeciej osobie; funkcjonuje ona jako działanie naprawcze: <i>right and that's thing eh(.)that people eh people who like it won't won't won't give it up and there will be: who buy it and and won't give it up because they get (xxx), [Frag. 12], wers 581.</i>
KATEGORYZACJE SŁUCHACZA UKIERUNKOWANE NA WSPÓLZAWODNICTWO
<ul style="list-style-type: none"> • bezpośrednia kategoryzacja określająca; <i>because you show off and emphasize it all the ti::me(.), [Frag. 22], wers 553.</i> • osobista autokategoryzacja określająca; stanowi połączenie działania reformułującego odnoszącego się do odczuć mówiącego i bezpośredniej oceny tworzonych przez oponenta działań kategoryzujących w pierwszej części pary przyległej, (c): <i>*I don't like to be called an example*(..[.]it insults me(.)I think you just insulted me(1.0)you made me you MADE me look [like no no I feel like you made me look like uh somebody who smokes weed everyday(.)and cannot stop and [cannot do with that, [Frag. 22], wersy 544, 546, 548, 550, 552.</i>

3.4.4. Działania reformułujące i oceniające

Przejmowanie kontroli nad dyskusją przez uczących się jest procesem rozpoczynającym się odtwarzaniem tradycyjnej relacji dydaktycznej i ewoluującym wskutek negocjacji, zwiększania się świadomości komunikacyjnej i zmieniających się postaw. To właśnie kontrolowanie dyskusji przez uczących się oraz rozgrywanie konfliktu kognitywno-społecznego w określonych działaniach argumentacyjnych są czynnikami dynamizującymi proces autonomizujący. Kontrola jest związana z rozwijaniem metaoglądu interakcji, czyli świadomej obserwacji wyznaczników komunikacyjnych i własnego stylu interakcyjnego. Działaniami argumentacyjnymi wskazującymi na obserwowalny w naszym badaniu wzrost samodzielności komunikacyjnej oraz świadomości komunikacyjnej w zakresie argumentacji są działania polegające na **reformułowaniu** i **oceniu** przez rozmówców w bieżącej dyskusji jej jakości w odniesieniu do indywidualnie dostosowywanych norm pragmatycznych i celów argumentacyjnych (zob. Tab. 3). Tak zakreślone cele pozwalają na ujawnienie się i rozwijanie osobistego stylu interakcyjnego w argumentacji.

Działania reformułujące i oceniające świadczą o przejmowaniu kontroli przez uczących się angażujących się w aktywne słuchanie i interpretowanie wypowiedzi drugiego rozmówcy. Pojawiają się one w charakterystycznych konfiguracjach sekwencyjnych i różnią się funkcją oraz znaczeniem, powodując określone skutki interakcyjne i społeczne, omówione szczegółowo w komentarzu do poszczególnych dyskusji. Oceny i działania reformułujące są działaniami, w których szczególnie daje się zaobserwować specyficzny kontekst sekwencyjny, czyli wzajemność komunikacyjną polegającą na tym, że osobiste i wartościujące wypowiedzi jednego rozmówcy powodują repliki o podobnym charakterze ze strony słuchacza. Można, ze względu na te różnorodne konfiguracje, czyli wpływ poszczególnych działań na przebieg argumentacji w dyskusji, zaproponować typologię działań reformułujących, oceniających czy podsumowujących.

W procesie rozgrywania konfliktu kognitywno-społecznego zmienia się **charakter działań reformułujących**. Rozmówcy używający działań reformułujących początkowo nadają im kształt zrytualizowanych środków językowych, na przykład: *and you think*, i parafrazują wypowiedź rozmówcy w formie zobiektywizowanej, następnie jednak zaczynają oni odwoływać się do **odczuć** i **różnorodnych stanów świadomości** zarówno własnych, jak i przeciwnika argumentacyjnego (*do you feel endangered; you're not aware how*). Świadczy to o szerszym i bardziej osobowym postrzeganiu perspektywy oponenta, a więc o odchodzeniu od formatu interakcji szkolnej i o rozwijaniu samodzielności komunikacyjnej. Trudno jest określić, na ile tego rodzaju tendencja stanowi uniwersalną cechę dyskusji argumentacyjnej, ponieważ może być ona uwarunkowana polską specyfiką kulturową.

W końcowych dyskusjach (e) i (d), czyli dyskusjach opartych na symulacji ról, **osobiście ukierunkowane działania przewidujące stanowisko oponenta** pojawiają się już na początku dyskusji, na etapie formułowania twierdzeń i w pierwszej części pary przyległej. Wskazuje to na wzrost umiejętności planowania argumentacji i uwzględniania ról społecznych, oraz możliwej indywidualizacji roli oponenta. O szczególnym wzroście kontroli i kompetencji świadczy łączenie osobistych działań

reformulujących i określających. Wymagają one bowiem od rozmówcy szczególnej uwagi łączącej obserwację z jednoczesną interaktywną oceną działań w bieżącej interakcji.

Określenia i oceny wypowiedzi oponenta okazują się być działaniami typowo **negocjacyjnymi** wiążącymi się jednak z możliwością naruszenia relacji społecznej. W związku z tym dokonując ocen, rozmówcy powinni szczególnie odnosić się do organizacji preferencyjnej ukierunkowanej na współpracę, przewidywać możliwość wystąpienia problemu komunikacyjnego i dbać o utrzymanie kontaktu (zob. rozdział 2). W początkowych dyskusjach, szczególnie w tych emocjonalnych, uczący się tworzą bardzo bezpośrednie oceny wywołujące problemy komunikacyjne. Wynika to najprawdopodobniej z trudności z odnalezieniem się wobec predefiniowanych reguł uczestnictwa w komunikacji, a więc w sytuacji braku filtrującej i upośredniającej mediacji nauczającego. Problemy te pojawiają się w trakcie zmiany stylu z obiektywizującego i formalnego na bardziej osobisty i zaangażowany. W trakcie rozgrywania konfliktu kognitywno-społecznego następuje zmiana charakteru ocen. W odróżnieniu od reformułowań, zmiana odniesienia w działaniach oceniających działania oponenta z osobistego *you* na bardziej ogólne i mniej sprecyzowane odniesienie służy często utrzymywaniu kontaktu społecznego i rozwiązywaniu problemu komunikacyjnego. Równie ważną tendencję stanowi **formułowanie ocen w osobistej perspektywie mówiącego**, decyduje ono bowiem o indywidualnym stylu w interakcji i wskazuje na stopień przyswojenia sobie określonych działań argumentacyjnych.

[Tab. 3]

DZIAŁANIA REFORMUŁUJĄCE I OCENIAJĄCE	
DZIAŁANIA MÓWIĄCEGO	
UKIERUNKOWANE NA WSPÓŁZAWODNICTWO	
• ocena wypowiedzi oponenta (a) i (b).	<i>Patrycja read us(..)eh: the parts like the (horror) sides, [Frag. 10], wers 111.</i>
• reformułowanie własnej oceny (a) i (b).	<i>[...]I mean I didn't like that, [Frag. 10], wers 118.</i>
DZIAŁANIA MÓWIĄCEGO	
UKIERUNKOWANE NA WSPÓŁPRACĘ	
• działanie określające własną, bieżącą wypowiedź: <i>whose relationship if(.)if any relationship, [Frag. 38], wers 142.</i>	
• reformułowanie własnej wypowiedzi; <i>But I'm not saying that(.)I'm not saying about watching or not watching(.)I'm talking about yb::: m: banning this show(..)because of(.)its yb::(..)eh:(..) how to say that eh(1.0), [Frag. 36], wers 109.</i>	
• osobista ocena prezentowanych przez mówiącego opinii, (d) i (e): <i>I do:n't yb:(...)approve of this idea I think this is the just eh(0.5)eh commercial eh: experience, [Frag.34], wers 10.</i>	
• pośrednie lub zrytualizowane działanie określające wypowiedź oponenta, (d) i (e): <i>I can see your point, [Frag. 26], wers 142.</i>	
• określające reformułowanie własnej wypowiedzi; jest to rodzaj naprawczego metadziałania , (c) i (e). Świadczy ono w większej świadomości komunikacyjnej rozmówcy i służy precyzyjniejszemu określeniu twierdzenia; pojawia się po działaniu słuchacza: <i>but I'm not saying that(.)I'm not saying about watching or not watching(.)I'm talking about yb::(..)eh:(..)how to say that eh(1.0)for me: this is a this is ill(..)this is just ill it's eh,</i>	

[Frag.10], wersy 117-122.
DZIAŁANIA SŁUCHACZA UKIERUNKOWANE NA WSPÓŁZAWODNICTWO
<ul style="list-style-type: none"> • reformułowanie opozycyjne w formie pytania, (a) i (b); <i>And you think that we are to replace(.)faith in god by Science'(.),</i>[Frag. 6], wers 44. • ocena sposobu prowadzenia dyskusji (gatunku, relacji komunikacyjnej i ról argumentacyjnych), (b): <i>so yb: I understand that it's just a type of questionnaire we have to answer yes or no something what you what you(..)yb give us [eb and; >that's <u>not</u> a discussion<(.),</i> [Frag. 12], wersy 1-5, 7. • bezpośrednie działanie określające wypowiedź oponenta, (b): <i>you're just speaking about exceptions,</i> [Frag. 20], wers 256.
DZIAŁANIA SŁUCHACZA UKIERUNKOWANE NA WSPÓŁPRACĘ
<ul style="list-style-type: none"> • reformułowanie będące wstępem do działania opozycyjnego, (a): <i>OK so you say eb you asked her a question whether eb: she wanted to live(.) you know as one of the (xxx) or her sisters and you (xxx)if you were(.)eb: in the place of(.)the baby girl that(.)was to be sacrificed would you want to be,</i> [Frag. 10], wers 105. • komentarz oceniający wewnętrzny związek argumentacyjny w wypowiedzi rozmówcy; <i>Eh::: religion is actually not(.)ub: connected with the law(...)eb: in a(.)direct way(...),</i> [Frag. 5], wers 33. • reformułowanie z odwoływaniem się do odczuć oponenta; polega na aktywnym prowokowaniu reakcji rozmówcy, (b): <i>do you feel endangered by genetic engineering,' well but(.)you just said that you feel endangered by the dealer,</i> [Frag. 16], wers 488, [Frag. 24], wers 698. • reformułowanie włączające; ma charakter działania naprawczego (c): <i>we all talk about,</i> [Frag. 22], wers 567. • naprawcze reformułowanie własnej wypowiedzi, (c): <i>I MADE NO COMPARISONS I just(...)I just said I think you're not aware of the fact that you.)how people how popular(.)drugs in Poland already are,</i> [Frag. 23], wers 659. • ocena zmieniająca odniesienie z osobistego i bezpośredniego na ogólniejsze, (c); służy zmianie odniesienia i formułowaniu ocen w sposób bardziej pośredni i interaktywny, czyli w tym przypadku ogólny: <i>right and that's thing eb(.)that people eb people who like it won't won't won't give it up and there will be: who buy it and and won't give it up because they get,</i> [Frag. 22], wers 581. • sygnały inicjujące naprawcze działania określające, (c): <i>no: it was just(.),</i>[Frag. 20], wers 260.

3.4.5. Działania podsumowujące i modyfikujące

W poszczególnych dyskusjach, a także w ciągu roku badań daje się zaobserwować zmianę charakteru działań **podsumowujących** i **modyfikujących** następującą w wyniku działania w warunkach konfliktu kognitywno-społecznego (zob. Tab. 4). Sama obecność podsumowań i automodyfikacji wskazuje na przejmowanie kontroli wewnętrznej i uniezależnianie się od kontroli zewnętrznej. Umiejętność podsumowywania wiąże się także z głębszym przetwarzaniem i interpretowaniem głównego problemu argumentacyjnego, czyli ze sterowaniem poszczególnymi fazami tematu w wypowiedziach własnych i rozmówców. Podsumowanie jest działaniem przypisanym zwyczajowo nauczającemu w tradycyjnym, nierównym układzie komunikacyjnym, dlatego tworzenie tego typu działań przez uczących się oznacza zmianę relacji i rozwijanie samodzielności w argumentacji. W sterowaniu dyskusją istotne stają się miejsce podsumowania w sekwencji oraz jego charakter. Jest to ważne tym bardziej, że badanie

wykazało istnienie podsumowań argumentacyjnych zamykających negocjację zanim się rozwinęła lub tłumiących inicjatywę rozmówcy i pogłębiających asymetrię komunikacyjną (zob. 3.1).

Jednym z typów działań modyfikujących, będących działaniami mówiącego, są **automodyfikacje**, wskazujące na zmianę celu uczących się. Jednak w wyniku obserwacji daje się rozróżnić automodyfikacje ogólne, pozornie tylko interaktywne, odnoszące się do przewidywanej ogólnej i dość stereotypowej opozycji oraz głębsze automodyfikacje uwzględniające możliwą osobistą perspektywę indywidualnego interlokutora. W badaniu za rozwojowe uważamy działania, których efektem jest częściowa zmiana poglądów rozmówcy lub ich pełniejsze zrozumienie oraz otwarcie się na możliwe zmiany własnych poglądów. W tej sytuacji studenci, zamiast dążyć do całkowitego przekonania czy pokonania zazwyczaj negatywnie stereotypizowanego oponenta stosują automodyfikacje, których celem jest uzyskanie zgody oponenta. Automodyfikacje te świadczą o przewidywaniu posunięć rozmówcy i polegają one odnoszeniu się przez mówcę w pierwszej części pary przyległej do przewidywanego sprzeciwu słuchacza

Dwa wyżej wymienione typy automodyfikacji świadczą o różnych postawach rozmówców. Rozpoznanie jednak innych typów automodyfikacji oraz określenie ich związków z postawami rozmówców wymagałoby dalszych, szczegółowych badań.

[Tab. 4]

PODSUMOWANIA I DZIAŁANIA MODYFIKUJĄCE NASTAWIONE NA WSPÓŁPRACĘ
PODSUMOWANIA I MODYFIKACJE MÓWIĄCEGO
<ul style="list-style-type: none"> • modyfikacja własnego radykalnego stanowiska; <i>I think I think that if if an if it would be <u>made legal</u>(..)eb(1.0)I don't yh I don't say that it won't it wouldn't be(.)it increased the amount of eb ub of consumers but(.)for a period of time [it gets it gets boring with a time something that is available(.)in coffee, [Frag. 20], wersy 275-279.</i>
<ul style="list-style-type: none"> • podsumowanie własnej wypowiedzi; może być wprowadzane interaktywnym sygnałem otwierającym <i>so;</i> po którym następuje pauza oczekiwania na działanie słuchacza: <i>so:(2.0)we shouldn't just to ub: (.)say strictly that(.)it's only up to parents I mean parents should know(..)that they should act eb: (..)they should (keep) their children to death but if: they: eb but if they(.)ebb::=, [Frag. 4], wersy 17-20.</i>
<ul style="list-style-type: none"> • uogólniająca modyfikacja własnego stanowiska w pierwszej części pary przyległej, (d) i (e); uwidacznia ogólną wiedzę i przewiduje możliwą perspektywę oponenta w sposób zbyt ogólny, żeby wywrzeć przekonujący efekt argumentacyjny: <i>well I know of course that [...]<u>lot of people couldn't afford</u>(.)to study, [Frag. 28], wers 31.</i>
<ul style="list-style-type: none"> • osobista modyfikacja własnego twierdzenia w pierwszej części pary przyległej, (d) i (e); przewiduje możliwe posunięcia argumentacyjne oponentów i uzasadnia je stosując osobiste odniesienie: <i>(..)eb: of course:(.)I'm not against plastic surgeries (.)as such(...)because I think that it's eb use:ful:(...)after: accidents or:(.) (if) somebody needs to(.)have his(.)fa:ce fixed up:(..)you know: what I mean(.), [Frag. 25], wers 7-10.</i>
PODSUMOWANIA I MODYFIKACJE SŁUCHACZA
<ul style="list-style-type: none"> • działanie modyfikujące własne radykalne stanowisko, (c): <i>when when it's legal it's at least <u>partly controlled</u>, [Frag. 19], wers 161.</i>
<ul style="list-style-type: none"> • dokańczanie podsumowujące wywód oponenta i formułujące wniosek, (b): <i>but if they can't decide(...)*then* somebody should decide, [Frag. 4], wers 21.</i>

- **podsumowanie uogólniające**, (d) i(e); rozmówca interaktywnie wyraża niepewność co do własnego twierdzenia, a więc osłabia jego kategoryczność: *something like that*, [Frag. 31], wers 74.

3.4.6. Interaktywnie ukierunkowane działania opozycyjne

O zwiększaniu się autentyczności działań komunikacyjnych uczących się i o odchodzeniu od formatu tradycyjnej interakcji szkolnej świadczy wzrastające **interaktywne ukierunkowanie działań opozycyjnych**. Argumentując, rozmówca ukierunkowuje się nie tylko na cel szkolny ćwiczenia argumentacji, ale także bierze pod uwagę pragmatyczne efekty zarówno swoich działań w języku obcym w odniesieniu do innych rozmówców, jak i ról społecznych, których dyskutowane problemy argumentacyjne dotyczą. Omawiając określone problemy i odnosząc się do osobistych doświadczeń czy przeżyć, uczący się wychodzą poza poziom ćwiczeniowej, szkolnej abstrakcji i zaczynają konkretyzować pełniejszy kontekst społeczno-kulturowy problemów argumentacyjnych, przez co ich działanie w dyskusji zyskuje na autentyczności.

[Tab. 5]

INTERAKTYWNE DZIAŁANIA OPOZYCYJNE UKIERUNKOWANE NA WSPÓŁPRACĘ LUB WSPÓŁZAWODNICTWO
DZIAŁANIA MÓWIĄCEGO UKIERUNKOWANE NA WSPÓŁZAWODNICTWO
<ul style="list-style-type: none"> • bezpośredni sygnał przejmowania głosu: <i>[OK >let me finish<(…why(…);[>give me<(.)one(.m)minute OK(…)]</i>, [Frag. 30], wersy 44 i 48. • działanie uzasadniające rywalizację o utrzymanie głosu: <i>no:(.)I [I won't give you a minute because I do not agree with what(bb) you're saying(bb)(.)I think that [not,</i> [Frag. 30, wers 49.
DZIAŁANIA MÓWIĄCEGO UKIERUNKOWANE NA WSPÓŁPRACĘ
<ul style="list-style-type: none"> • bezpośredni apelatyw z prośbą o wypowiedź w perspektywie osobistej uwzględniającej siebie w roli społecznej, (b): <i>so: what would you do in such a case in such a situation imagine you're a parent</i>, [Frag. 2], wers 2-3. • sygnał uzasadniający przejmowanie głosu: <i>I will explain it</i>, [Frag. 30], wers 50. • nakłaniająca dramatyzacja narracyjna, (d) i (e); apeluje do oponenta poprzez narrację mającą na celu wyobrażenie sobie siebie w określonej roli społecznej i rozszerzenie perspektywy oglądu sytuacji. Celem jest zmiana odniesienia argumentacji, z odniesień do świata zewnętrznych i obiektywnych podmiotów, w stronę odniesień bardziej osobowych: <i>OK so what would you say if you were: in a(…)eh ab bad (.)financial situation and you:: wanted to study(.)you you know(…)OK [(.)you know you are good(…)yh you wanted to study but [your parents none of your parents can afford to:[::(…)rent a flat for you</i>, [Frag. 33], wers 140, 142, 146; <i>so: what would you do in such a case in such a situation imagine you're a parent (.)and: your wife or(…)even you you're giving eh: your eh:m. you're bringing to world a/s(.)a siamese twins so(.)think about it(7.0)</i>, [Frag. 3], wersy 3-4 • perswazyjna spekulacja inicjuje nową fazę tematyczną (d) i (e); zachęca słuchacza do poszerzenia lub zmiany kontekstu interpretacji problemu poprzez wczucie się w daną rolę społeczną, której dotyczy omawiany problem argumentacyjny: <i>what if somebody gets eh:(.)voted out of the house(…)eh(…)do: you: do you: have any idea what happens to: yh to: to those people</i>, [Frag. 37], wersy 135-137. • sygnał nakłaniający słuchacza do dopowiedzenia czy podsumowania: <i>so::, (b): eh:(.)longer time(.)longer period so::(0.5)you cannot say it's not fair(…)because(…)we still have to</i>

<i>wait(..)[so, [Frag. 16], wersy 465-467.</i>
<ul style="list-style-type: none"> • wstęp opozycyjny uzasadnia w wypowiedzi możliwą perspektywę przeciwnika argumentacyjnego i odnosi się do odczuć rozmówców, (b): <i>so(2.0)OK' I know that you're more indifferent to it, [Frag. 16], wers 70.</i>
<ul style="list-style-type: none"> • twierdzenie z odwołaniem do osobistych doświadczeń: <i>only way to:: to (make) students work hard(..)I know it from [my own experience, [Frag. 27], wersy 13-14.</i>
<ul style="list-style-type: none"> • porównanie, (d) i (e): <i>it's like forcing somebody::, [Frag. 38], wers 146.</i>
<ul style="list-style-type: none"> • sygnał nakłaniający do słuchania, (d) i (e): <i>I'd like you all: to listen to something about, [Frag. 34], wers 4.</i>
<ul style="list-style-type: none"> • apelowanie do odczuć i wyobrażeń słuchacza, (d) i (e): <i>just imagine the situation of(.)the people, [Frag. 38], wersy 141-142.</i>
<ul style="list-style-type: none"> • apelatyw zachęcający słuchacza do wyrażenia zdania: <i>so tell me, [Frag. 20], wers 266.</i>
<ul style="list-style-type: none"> • sygnał sprawdzający dzieloną wiedzę: <i>you know what I mean, [Frag. 25], wers 10.</i>
<ul style="list-style-type: none"> • sygnał nakłaniający do wyrażenia zgody: <i>Pamela(.)Pamela Anderson I don't know well it's her choice don't you think(2.0), [Frag. 26], wersy 130-131.</i>
<ul style="list-style-type: none"> • wstęp przed przywołaniem osobistych przykładów: <i>I will tell you something, [Frag. 29], wers 86.</i>
<ul style="list-style-type: none"> • sygnał podkreślający osobisty charakter przekonań lub odczuć: <i>I'm. convinced; really, [Frag. 29], wersy 88, 92.</i>
<ul style="list-style-type: none"> • podkreślanie odrębności własnej perspektywy: <i>What I'd like to say is that, [Frag. 34], wers 137.</i>
<ul style="list-style-type: none"> • przytaczanie przykładów: <i>for example military service, [Frag. 28], wers 26 i 27.</i>
DZIAŁANIA SŁUCHACZA UKIERUNKOWANE NA WSPÓŁZAWODNICTWO
<ul style="list-style-type: none"> • sygnał nakłaniający do podsumowania wypowiedzi lub uwidocznienia jej celu: <i>yeah so</i>
<ul style="list-style-type: none"> • prośba w formie elipsy opozycyjnej o uzasadnienie argumentu: <i>and(2.0), [Frag. 35], wers 48.</i>
DZIAŁANIA SŁUCHACZA UKIERUNKOWANE NA WSPÓŁPRACĘ
<ul style="list-style-type: none"> • sygnał negocjujący zmianę gatunku wypowiedzi: <i>uh:: Ania I don't(..)know hhhhh, [Frag. 11], wers 289.</i>
<ul style="list-style-type: none"> • prośba o rozwinięcie uzasadnienia argumentu: <i>[OK so [(.)why don't you why(..)why don't you OK(.)why don't you say that yb(.)change the: regulations first and not yb earning the money first I I I [don't understand [Frag. 32], wers 118, 119, 121-122.</i>
<ul style="list-style-type: none"> • uwidacznianie niezrozumienia: <i>I don't understand, [Frag. 30], wers 122.</i>
<ul style="list-style-type: none"> • pytanie o tezę: <i>yes but what's your thesis, [Frag. 25], wers 11.</i>
<ul style="list-style-type: none"> • pytanie słuchacza odwołujące się do wspólnej wiedzy: <i>=do you: know how hard it is to get a scholarship, [Frag.31, wers 71.</i>
<ul style="list-style-type: none"> • odzwierciedlanie struktury wypowiedzi oponenta lub/i jej cech prozodycznych (artykulacji) w drugiej części pary przyległej, działanie nastawione na współpracę, (d) i (e): <i>AL: *ybm* n/it has no connection *with a (situation)(..)I think so* and; TB: *there is a connection* because [eh some psycho:logists you, [Frag. 35], wers 51; AŚ: *ok* ub: so you: yb is it really does it really matter if; Adł: ok(.)so it's; AŚ: so it's just >the [same situation as it is now<; Adł: so: tell me what do you think eh:: well, [Frag. 19], wersy 152, 155, 156, 157.</i>
<ul style="list-style-type: none"> • pytanie apelujące do rozmówcy o podjęcie określonego działania argumentacyjnego; inicjuje one nową fazę tematyczną (d) i (e): <i>why don't you say that, [Frag. 32], wersy 118, 121.</i>
<ul style="list-style-type: none"> • odwołanie się do możliwego wspólnego celu argumentacyjnego, (d) i (e): <i>but eh</i>

if you want to have a well educated nation, [Frag. 31], wers 59.

- **nazywanie wzmacniające**, (b); stanowi odmianę wspierania sprzeciwu: *JG: Tandem bicycle; PP: tandem; S: tricycle; JG: fortycycle*, [Frag. 11], wersy 290-295.

3.4.7. Możliwości nauczania sygnałów dialogowych i działań argumentacyjnych

Z uwagi na to, że osobiste style interakcyjne i ekspresywne rozmówców różnią się, trudno narzucać uczącym się dokładne scenariusze działania w dyskusji. Mogą oni jedynie dążyć do rozbudowywania własnego stylu interakcyjnego w języku obcym, do rozwinięcia świadomości charakteru i efektów określonych działań w danej sytuacji komunikacyjnej i danym gatunku mownym oraz do świadomości tego, co daną sytuację komunikacyjną wyznacza. Przeprowadzone badanie pozwala na sformułowanie wniosków dotyczących **dydaktyzacji sygnałów dialogowych** oraz **działań argumentacyjnych**. Uczenie się sygnałów dialogowych i działań argumentacyjnych powinno odbywać się w interakcji wraz z rozwijaniem świadomości znaczenia określonych działań w odniesieniu do relacji, ról społecznych i gatunku mownego. Dyskusja oparta na rozgrywaniu konfliktu kognitywno-społecznego okazuje się typem interakcji wspomagającym samym w sobie rozwijanie świadomości komunikacyjnej i uczenie się działań argumentacyjnych i sygnałów dialogowych. Badanie początkowych dyskusji, poprzedzające etap wprowadzania zadań obserwacji i ilustracji działań argumentacyjnych w oryginalnych materiałach medialnych wskazuje, że uczący się w trakcie rozgrywania konfliktu kognitywno-społecznego spontanicznie stosują pewne sygnały dialogowe i działania argumentacyjne. Jednak uczą się oni skuteczniej, kiedy wspólnie podejmują się w interakcji rozwiązywania problemów argumentacyjnych i komunikacyjnych.

Wyżej wymienione zadania obserwacyjne mające na celu kształtowanie metaświadomości działań argumentacyjnych i sygnałów dialogowych rozwijają ogólnie u uczących się sprawności argumentacyjne. Część uczących się jednak traktowała zaobserwowane sygnały jako zestaw gotowych fraz do zastosowania bez względu na zmienny kontekst sytuacyjny i sekwencyjny, przez co komunikacja stawała się dość szkolna lub formalna, ponieważ rozmówcy ci dążyli do rozwiązania problemów komunikacyjnych w sposób rutynowy, za pomocą dość ograniczonego repertuaru formalnych środków. Uczący się transponowali z materiałów medialnych zwłaszcza wstępy opozycyjne o charakterze formalnym i bezpośrednio wyrażające intencje komunikacyjne typu: *I agree with you on that component*. Należałoby więc unikać uczenia się sygnałów dialogowych i działań argumentacyjnych jako środków językowych niezależnych od kontekstu, w rodzaju tzw. listy słówek lub wyrażań. Rozmówcy osiągają w ten sposób jedynie spójność formalną na poziomie kohezji, która nie zapewnia jednak głębszej ciągłości tematycznej, wskutek czego dialog często sztucznie urywa się. Innym wariantem jest mało celowe użycie określonych sygnałów, pozbawione poza celem szkolnym wyraźnego celu pragmatycznego i nie odnoszące wskutek tego efektu interakcyjnego. Uczący się powinni głównie uświadomić sobie swoje cele komunikacyjne i działać intencjonalnie, dobierając sobie własne zestawy działań i przetwarzając je zgodnie z własnym stylem wyrażania się.

Uczenie się działań argumentacyjnych powinno wpisywać się w rozwój indywidualnego stylu interakcyjnego. Zaobserwowane w materiałach medialnych działania argumentacyjne powinny być interpretowane z uwagi na ich uniwersalne kierunki i efekty interakcyjne, czyli z odniesieniem się do typowych wzorców, ułatwia to bowiem uczenie się argumentacji. Przede wszystkim jednak działania argumentacyjne powinny podlegać indywidualnej ocenie przed danego uczącego się w konkretnej interakcji. Wiąże się to z rozwijaniem świadomości indywidualnych działań argumentacyjnych w interakcji, czyli umiejętnością ich obserwowania i oceniania oraz podejmowania wyzwania samodzielnego negocjowania problemów argumentacyjnych i komunikacyjnych w języku obcym. Sprawności te można rozwijać dążąc do zmiany postawy uczącego się, a także zmieniając format typowo szkolnej interakcji poprzez przekazanie kontroli nad przebiegiem dyskusji uczącym się. Rozgrywanie konfliktu kognitywno-społecznego samo w sobie znacznie wspomaga rozwijanie samodzielności argumentacyjnej oraz kontroli nad interaktywnością u osób gotowych się w niego zaangażować. Bez wszechobecnej kontroli komunikacyjnej nauczającego, uczący się mają bowiem okazję autentycznego doświadczania efektów własnych posunięć w interakcji. Proces ten można wspomóc poprzez stosowane w badaniu **zadania samoobserwacji** w trakcie dyskusji, które skierowują uwagę rozmówcy na konkretne typy działań czy określone problemy argumentacyjne i komunikacyjne (zob. aneks). Użyteczne także okazują się także inne techniki autoewaluacyjne takie jak: samoocena formalna, nieformalna i sterowana lub partnerska (Aleksandrak 2002; Glinka, Prokop, Puppel 2002; Wojciechowska 2002).

Pogłębianie świadomości komunikacyjnej znacznie usprawnia początkowe fazy uczenia się sygnałów dialogowych i działań argumentacyjnych w dyskusji opartej na konflikcie kognitywno-społecznym. Z drugiej zaś strony samo rozgrywanie konfliktu powoduje wzrost świadomości komunikacyjnej w zakresie znaczenia poszczególnych sygnałów dialogowych i działań argumentacyjnych.

3.4.8. Możliwości i kierunki dalszych badań

Prezentowane badanie podlega ograniczeniom typowym dla badań jakościowych. Podobnie jak we wszystkich tego typu badaniach komunikacji szkolnej, opierających się na interpretacji mikrodziałań komunikacyjnych w interakcji, ostrożnie należy formułować ogólniejsze wnioski dotyczące rozwoju kompetencji komunikacyjnej. Badanie pozwala na określenie charakteru i pewnych uwarunkowań zmian rozwojowych w powtarzających się działaniach studentów w trakcie dyskusji. Pozwala także ustalić wnioski odnośnie postaw zmieniających się u poszczególnych uczących się w trakcie rozgrywania przez nich konfliktu kognitywno-społecznego. Nadal jednak trudno jest określić na ile sprawności uczących się stają się trwałą częścią ich kompetencji komunikacyjnej i jak głęboka jest zmiana świadomości decydująca o samodzielności komunikacyjnej w obserwowanych dyskusjach. Czynnikiem, który świadczy o większej trwałości zmian kompetencji komunikacyjnej w interesującym nas zakresie jest ujawnianie się osobistego stylu interakcyjnego w trakcie realizowania celów argumentacyjnych. Za

przykład mogą posłużyć TB i AŁ. Główne cechy stylu interakcyjnego TB to interaktywnie ukierunkowane reformułowania oraz ekspresywne oceny. TB stopniowo pogłębiał umiejętność samodzielnego tworzenia i rozgrywania konfliktu kognitywno-społecznego, także w warunkach działań zamykających negocjacje przez drugiego rozmówcę. Styl AŁ charakteryzuje się większą bezpośredniością, szczególnie w ocenach i kategoryzacji, co wiąże się z uświadamianą i rozwijaną przez te osobę umiejętnością rozwiązywania powstających w związku z takim stylem problemów komunikacyjnych. U AŁ umiejętność ta przejawia się to w końcowych dyskusjach w interaktywnym ukierunkowaniu działań oceniających.

W kontekście powyższych wniosków zarysowują się pewne możliwości dalszych badań, których główne kierunki, różniące się stopniem trudności i zakresem oraz nawiązujące częściowo do toczących się już badań, przedstawione zostaną poniżej.

- Indywidualne style interakcyjne i komunikacyjne. Co wyznacza indywidualny styl komunikacyjny i jego rozwój w języku obcym? Jak przebiega poszerzanie zakresu rodzajów wypowiedzi i ekspresji u różnych osób? Jakie czynniki dynamizują rozwój indywidualnego stylu interakcyjnego? W jaki sposób i w jakich typach interakcji rozwija się i uwidacznia najbardziej osobisty styl komunikacyjny?
- Badania kontrastywne, uczenie się społecznych stylów interakcyjnych w poszczególnych gatunkach mownych. Styl polski, styl angielski i amerykański a rozwijanie kompetencji interkulturowej.
- Społeczne wartościowanie i kategoryzacja. Jak przebiega proces wartościowania i kategoryzacji w różnych gatunkach mownych, w języku angielskim i polskim? Jak kulturowo-społeczne wartościowanie określonych stylów wypowiedzianych oraz stylów kognitywnych i ekspresywnych, na przykład w komunikacji szkolnej, wpływa na rozwój samodzielności, autentyczności i osobistego stylu komunikacyjnego w języku obcym?
- Procesy kategoryzacji społecznej w interakcjach dydaktycznych w języku obcym i ich wpływ na rozwój kompetencji komunikacyjnej, w tym kompetencji interkulturowej i tożsamości w języku obcym.
- Związki między metadziałaniami komunikacyjnymi, oceną i reformulowaniem, a zwiększoną świadomością komunikacyjną i kontrolą przebiegu komunikacji przez uczących się w danym gatunku języka mówionego.
- Działania naprawcze w języku angielskim i polskim. Co stanowi problem komunikacyjny w języku i kulturze polskiej i amerykańskiej? Badanie porównawcze, uczenie się działań naprawczych w języku polskim i w języku obcym w określonym gatunku wypowiedzi, a rozwijanie kompetencji komunikacyjnej. Związki działań naprawczych z procesami kategoryzacji społecznych i ich wpływ na rozwój kompetencji komunikacyjnej u poszczególnych uczących się.
- Rozwijanie świadomości w zakresie mechanizmów interakcyjnych i działań komunikacyjnych, rodzaje aktywnego słuchania w interakcji i słuchania określonych gatunków oryginalnych dokumentów medialnych a rozwój kompetencji komunikacyjnej.

- Związki pomiędzy rozwijaniem świadomości znaczenia określonych typów działań komunikacyjnych a uczeniem się języka obcego i rozwijaniem kompetencji komunikacyjnej.
- Związki między określonymi działaniami komunikacyjnymi, współdziałaniem w interakcji, a rodzajem i głębokością konstruowania przez uczących się wiedzy w interakcji (Górecka 2002b) lub rozwijaniem osobistego stylu komunikacyjnego.
- Związki pomiędzy rodzajem dialogu wewnętrznego a rodzajem działania komunikacyjnego i rozwojem kompetencji komunikacyjnej. Interaktywne ukierunkowanie mowy wewnętrznej a rodzaj wybieranego języka.

BIBLIOGRAFIA

- Aleksandrak M. 2002. „Rozwijanie umiejętności samooceny na poziomie zaawansowanym.” W: W. Wilczyńska (red.).
- Aleksandrak M., I. Gajewska-Głodek, A. Nowicka, A. Surdyk. 2002. „Współpraca dydaktyczna na poziomie zaawansowanym. Cele, zasady i formy.” W: W. Wilczyńska (red.).
- Atkinson M. & J. Heritage. 1984. *Structures of Social Action. Studies in Conversation Analysis*. Cambridge: CUP.
- Bardovi-Harlig K. & B. Hatford. 1993. „Learning the rules of academic talk. A longitudinal study of pragmatic change”. *Studies in Second Language Acquisition* 15. 279-304.
- Basturkmen H. 1998. „Aspects of impoverished discourse in academic speaking: implications for pedagogy from a mini-corpus.” *Asian Journal of English Language Teaching Vol 8*, pp. 81-91.
- Boden D. & D. H. Zimmerman. 1991. *Talk and Social Structure. Studies in Ethnomethodology and Conversation Analysis*. Cambridge: Polity Press.
- Bourdieu P. & J. C. Passeron, M. De Saint Martin. 1994. *Academic Discourse*. Oxford: Polity Press.
- Brent D. 1991. “Young, Becker and Pike’s “Rogerian” rhetoric: a twenty – year reassessment”. *College English* 53. 452-66.
- Brent D. 1996. „Rogerian rhetoric: an alternative to traditional rhetoric”. W: B. Emmel, P. Resch, B. Tenny (red.), *Argument Revisited, Argument Redefined: Negotiating Meaning in the Composition Classroom*.
<http://www.ucalgary.ca/~dabrent/art/rogchap.html>
- Burns A. 1999. *Collaborative Action Research*. Cambridge: CUP.
- Button G. & N. Casey. 1984. „Generating topic: the use of topic initial elicitors.” W: Atkinson M. & J. Heritage (red.), 167-191.
- Capone A. 1995. „Dialogue analysis and inferential pragmatics.” W: Hundsnurscher F., E. Weigand (red.), 147-161.
- Carter R. 1993. *Introducing Applied Linguistics*. London: Penguin English.
- Chelpa S. & T. Witkowski. 1995. *Psychologia konfliktów*. Warszawa: Oficyna Wydawnicza Unus.
- Clayman S. & J. Heritage. 2000. „Questioning presidents: journalistic deference and adversarialness in the press conferences of Eisenhower and Reagan.”
<http://www.sscnet.ucla.edu/soc/groups/ccsa/claymanheritage.PDF>
- Cohen A. 1996. „Speech Acts”. W: S. L. McKay & N. H. Hornberger (red.), 383-420.
- Corder S. 1973. *Introducing Applied Linguistics*. New York: Penguin Books.
- Corsaro W. & T. Rizzo. 1999. „Disputes in the peer culture of American and Italian nursery-school children”. W: Grimshaw A (red.), 21-66.
- Czaplajewicz E. & E. Kasperski. 1983. *Bachtin. Dialog. Język. Literatura*. Warszawa: PWN.

- Davidson J. 1984. „Subsequent versions of invitations, offers, requests, and proposals dealing with potential or actual rejection.” W: Atkinson M. & J. Heritage (red.), 102-129.
- Davis J. 1999. „Social Constructivism – Vygostky.”
<http://www.ualberta.ca/~jedavies/edse502/theory-social-constructivism.htm>
- Dersley J. & A. Wootton. 2000. „Complaint sequences within antagonistic argument.” *Research on Language and Social Interaction* 33(4), 375-406.
- Dijk, van T. (red.). 2001. *Dyskurs jako struktura i proces*. PWN: Warszawa.
- Dijk, van T. 1998. “Critical discourse analysis.” W: D. Tannen, D. Schiffrin & H. Hamilton (red.), *Handbook of Discourse Analysis*. (in preparation). <http://www.hum.uva.nl/teun/cda.htm>
- Drew P. 1984. „Speakers’ reportings in invitation sequences.” W: Atkinson M. & J. Heritage (red.), 129-152.
- Dobrzański D. 1999. *Interpretacja jako proces nadawania znaczeń*. Poznań: Wydawnictwo Naukowe Instytutu Filozofii.
- Ellis R. 1999. *Learning a Second Language Through Interaction*. Amsterdam/Philadelphia: John Benjamins Publishing Company.
- Ellis R. 1999. „Theoretical perspectives on interaction and language learning.” W: R. Ellis (red.), 3-32.
- Ellis R. 1999. „Making the classroom acquisition rich.” W: R. Ellis (red), 211-230.
- Ellis R. 1999. „Retrospect and prospect.” W: R. Ellis (red), 233-258.
- Firth A. 1996. „The discursive accomplishments of normality: On lingua franca English and conversation analysis”. *Journal of Pragmatics* 26. 237-259.
- Fotos S. & R. Ellis. 1999. „Communication about grammar.” W: R. Ellis (red.), 189-208.
- Gale J. 2000. „Patterns of talk: A micro-landscape perspective.” *The Qualitative Report*, 4(1/2).
<http://www.nova.edu/ssss/QR/QR4-1/gale.html>
- Garfinkel H. 1967. „Some essential features of common understanding”. *Studies in Ethnomethodology*. New Jersey: Prentice Hall. 38 – 44, 75.
- Gebhard J., R. Oprandy. 1999. *Language Teaching Awareness. A Guide to Exploring Beliefs and Practices*. Cambridge: CUP.
- Glinka M., I. Prokop, J. Puppel. “Kierunki i sposoby usprawniania dydaktyki obcojęzycznej na poziomie zaawansowanym.” W: W. Wilczyńska (red.).
- Goodwin C. 1981. *Conversational Organisation. Interaction Between Speakers and Hearers*. New York: Academic Press.
- Goodwin C. & M. J. Goodwin. 1990. „Interstitial argument.” W: Grimshaw A. (red.), 83-117.
- Goodwin C. 1995. „Sentence construction within interaction.” W: Quasthoff U. (red.), 198 –219.
- Górecka J. & A. Nowicka. 2001. „Rozwijanie autokontroli nad strategiami dyskursywnymi w interakcjach nacechowanych emocjonalnie u zaawansowanych studentów języka obcego”. *Neofilolog* 20. 45-51.

- Górecka J. 2002a. „Ćwiczenie planowania i kontroli w dyskursie argumentacyjnym jako przygotowanie do dyskursu akademickiego.” W: W. Wilczyńska (red.).
- Górecka, J. 2002b. *Initiation à la communication académique en français langue étrangère: résultats d'une recherche menée auprès d'étudiants polonais*. Referat wygłoszony na konferencji « Pluralité des langues et des supports dans la construction et la transmission des connaissances », Lyon 13-14-15 czerwca 2002.
- Górecka J., A. Nowicka, W. Wilczyńska, B. Wojciechowska. 2002. „Specyfika języka mówionego jako przedmiotu doskonalenia na poziomie zaawansowanym. Wymiar społeczny, komunikacyjny i indywidualny.” W: W. Wilczyńska (red.).
- Gremmo M., H. Holec & P. Riley. 1984. „Interactional structure: the role of role.” W: Riley P. (red.), 35-46.
- Grimshaw A. 1990. *Conflict Talk. Sociolinguistic Investigations of Arguments in Conversations*. Cambridge: CUP.
- Gülich E.& T. Kotschi. 1995. „Discourse production in oral communication. A study based on French.” W: U. Quasthoff (red.), 30-66.
- Gumperz J. 1982. *Discourse Strategies*. Cambridge: CUP.
- Heritage J. 1984. „A change-of-state token and aspects of its sequential placement.” W: Atkinson M. & J. Heritage (red.), 297-346.
- Heritage J.& D. Greatbatch. 1991. „On the institutional character of institutional talk: the case of news interviews.” W: D. Boden i D. H. Zimmerman (red.), 93-137.
- Holec H. 1980. *Autonomy and Foreign Language Learning*. Strasbourg: Council of Europe. <http://www.hum.uva.nl/~teun/cda.htm>
- Holec H. 1984. „You did say ‘oral interactive discourse?’” W: Riley P. (red.), 22-33.
- House J. 1982. „Gambits in deutschen und englischen Alltagsdialogen. Versuch einer pragmatisch-kontrastiven Analyse”. W: N. Denison, K. Sorning, H.P. Gadler, H. Grasseger, *Perlokutionare Aspekte. Grazer Linguistische Studien* 17/18. 110-121.
- Hundsnurscher F. & E. Weigand. 1995. *Future Perspectives of Dialogic Analysis*. Tübingen: Max Niemeyer Verlag.
- Hundsnurscher F. 1995. „Some remarks on the development of dialogue analysis.” W: Hundsnurscher F., E. Weigand (red.), 81-93.
- Hutchby I. & R. Wooffitt 1998. *Conversation Analysis*. Oxford: Polity Press.
- Jefferson G. 1984. „On stepwise transition from talk about trouble to inappropriately next-positioned matters.” W: Atkinson M. & J. Heritage (red.), 191-223.
- Johnson K. 1995. *Understanding Communication in Second Language Classrooms*. Cambridge: CUP.
- Jucker A. 1995. „Discourse analysis and relevance.” W: Hundsnurscher F., E. Weigand (red.), 122-146.
- Kasper G. 1997. „Can pragmatic competence be taught?” Honolulu: University of Hawaii. <http://www.lll.hawaii.edu/nflrc/NetWorks/NW6/>

- Kasper G. & E. Kellerman, 1997. *Communication Strategies. Psycholinguistic and Sociolinguistic Perspectives*. London and New York: Longman.
- Kasper G. 2000. „Four perspectives on L2 pragmatic development.” <http://www.nflrc.hawaii.edu/NetWorks/NW19/NW19.pdf>
- Kalisz R. 1993. *Pragmatyka językowa*. Gdańsk: Wydawnictwo Uniwersytetu Gdańskiego.
- Kawka M. 1999. *Dyskurs szkolny: zagadnienia języka*. Kraków: Wydawnictwo Naukowe WSP.
- Klus-Stańska D. 2002. „Narracje w szkole.” W: J. Trzebiński (red.), 189-219.
- Kurcz I. 1999. *Psychologia języka i komunikacji*. Warszawa: Wydawnictwo Naukowe „Scholar.”
- Lomax H., N. Casey. 1998. “Recordings Social Life: Reflexivity and Video Methodology”. *Sociological Research Online*, vol. 3, no. 2. <http://www.socresonline.org.uk/socresonline/3/2/1.html>
- Malone J. M. 1997. *Worlds of Talk. The Presentation of Self in Everyday Conversation*. Oxford: Polity Press.
- Markee N. 2000. *Conversation Analysis*. Mahwah, New Jersey and London: Lawrence Erlbaum Associates, Publishers.
- Markunas A. 1993. *Wybrane zagadnienia dydaktyki języka kierunkowego na neofilologii*. Poznań: Wydawnictwo Naukowe UAM
- McCarthy M. & R. Carter. 1994. *Language as Discourse: Perspectives for Language Teaching*. London and New York: Longman
- McCarthy M. 1998. *Spoken Language and Applied Linguistics*. Cambridge: CUP.
- Mehan H. 1979. *Learning Lessons. Social Organization in the Classroom*. Cambridge and London: OUP.
- Mehan H. 1991. „The school’s work of sorting students.” W: D. Boden i D. H. Zimmerman (red.), 71-90.
- Mehan H. 1998. „The study of social interaction in educational settings: Accomplishments and unresolved issues.” *Human Developments* 41/4. 245-269.
- Mckay S. L. & N. H. Hornberger. 1996. *Sociolinguistics and Language teaching*. Cambridge: CUP.
- Michońska-Stadnik A. 1996. *Strategie uczenia się i autonomia ucznia w warunkach szkolnych*. Wrocław: Wydawnictwo Uniwersytetu Wrocławskiego.
- Moerman M. 1996. „The field of analyzing foreign language conversations.” *Journal of Pragmatics* 26. 147-158.
- Mori J. 1999. „Well I may be exaggerating but...: self-qualifying clauses in negotiation of opinions among Japanese speakers.” *Human Studies* 22. 447-473.
- Morrall A. 1998. *An Investigation into Learner's Disposition and Perceived Ability to Learn Independently in the Centre for Independent Language Learning Hong Kong*. Hong Kong Polytechnic University. Niepublikowana praca magisterska MA. <http://elc.polyu.edu.hk/CILL/staff/andydiss.htm>
- Nęcki Z. 2000. *Komunikacja międzyludzka*. Kraków: Antykwa.
- Nowicka A. 2002a. „Rozwijanie samodzielności komunikacyjnej poprzez negocjowanie w dyskusjach argumentacyjnych opartych na konflikcie kognitywno-społecznym.” W: W. Wilczyńska (red.).

- Nowicka A. 2002b. „Dialogic signals in argumentative discussions of advanced Polish learners of English.” *Glottodidactica* XXIX.
- Nunan D. 1991. *Language Teaching Methodology*. New York: Prentice Hall.
- Nunan D. 1993. *Discourse Analysis*. London: Penguin English.
- Pomerantz A. 1984. „Agreeing and disagreeing with assessments: some features of preferred/dispreferred turn shapes.” W: Atkinson M. & J. Heritage (red.), 57-102.
- Pomerantz A. 1984. „Pursuing a response”. W: Atkinson M. & J. Heritage (red.), 152-165.
- Prokop I. 1995. *Erotetische Sprechakte im Deutschen und im Polnischen anhand natürlicher Gespräche*. Poznań: W-wo naukowe UAM.
- Prokop I. 2000. „W poszukiwaniu lingwistyki (do)stosowanej.” *Scripta Neophilologica Posnamiensia*, Tom II. 259-273.
- Prokop I. 2001. „Typy interakcji w dydaktyce.” *Neofilolog* 20. 13-22.
- Prokop I. 2002. „Typologia interakcji dydaktycznych.” W: W. Wilczyńska (red.).
- Quasthoff U. 1995. *Aspects of Oral Communication*. Berlin: Walter de Gruyter.
- Reinders H. 1999. *Do It Yourself? A Learner's perspective on Learner Autonomy and Self Access Language Learning in an English Proficiency Programme*. Unpublished MA dissertation.
- Riley P. 1984. *Discourse and Learning. Papers in Applied Linguistics and Language Learning form the Centre de Recherches et d'Applications Pedagogiques en Langues (C.R.A.P.E.L.)*. New York: Longman.
- Riley P. 1984. „Discourse.” W: Riley P. (red.), 2-11.
- Riley P. 1984. „The structure of communicative interaction.” W: Riley P. (red.), 12-20.
- Riley P. 1984. „When communication breaks down; levels of coherence in discourse.” W: Riley P. (red.), 45-66.
- Rost M. 1994. *Introducing Listening*. London: Penguin.
- Sandig B. & M. Selting. 2001. „Style dyskursu.” W: van Dijk (red.), 131-151.
- Sacks H. 1984. „Notes on methodology.” W: Atkinson M. & J. Heritage (red.), 21-28.
- Sacks H. 1984. „On Being Ordinary.” W: Atkinson M. & J. Heritage (red.), 413-430.
- Sacks H. 1992a. *Lectures on Conversation. Volume I*. Oxford & Cambridge: Blackwell.
- Sacks H. 1992b. *Lectures on Conversation. Volume II*. Oxford & Cambridge: Blackwell.
- Schegloff E. A. 1991. „Reflections on talk and social structure.” W: D. Boden i D. H. Zimmerman (red.), 44-70.
- Schegloff E. A. 1984. „On some questions and ambiguities in conversation.” W: Atkinson M. & J. Heritage (red.), 28-52.
- Schiffrin D. 1994. *Approaches To Discourse*. Oxford UK & Cambridge USA: Blackwell.
- Scollon R. & S. W. Scollon. 1995. *Intercultural Communication: a Discourse Approach*. Oxford: Blackwell Publishers.
- Scollon R. 1998. *Mediated Discourse as Social Interaction. A Study of News Discourse*. London New York: Longman.

- Seedhouse P. 1996. „ELT classroom interaction: possibilities and impossibilities”. *English Language Teaching*, 50/1: 16 – 24.
www.ncl.ac.uk/cise/publications/seedhouse/classroominteraction.htm
- Seedhouse P. 1996. *Learning Talk: A Study of the Interactional Organisation of the L2 Classroom from a CA Institutional Discourse Perspective*. Niepublikowana praca doktorska
- Seedhouse P. 1997. „An exploration of the relationship between pedagogy and interaction: the case of the missing ‘no’.” *Language Learning* 47/3. 547-583.
<http://www.ncl.ac.uk/cise/publications/seedhouse/missing%20no.htm>
- Seedhouse P. 1998. „CA and the analysis of foreign language interaction: a reply to Wagner.” *Journal of Pragmatics* 30. 85-102.
<http://www.ncl.ac.uk/cise/publications/seedhouse/PRAG2.htm>
- Silverman D. 1998. *Harvey Sacks. Social Science and Conversation Analysis*. Cambridge: Polity Press.
- Smith C. 2000. „Facilitating ‘persepectival reciprocity’ in mediation: some reflections on a failed case”. *Human Studies* 23. 1 – 21.
- Stemplewska-Żakowicz K. 2002. „Koncepcje narracyjne tożsamości. Od historii życia do dialogowego „ja”” W: J. Trzebiński (red.), 81-112.
- Tabakowska E. 2001. *Kognitywne podstawy języka i językoznawstwa*. Kraków: Universitas.
- Takashima H. & R. Ellis. 1999. „Output enhancement and the acquisition of the past tense.” W: R. Ellis (red.), 173-188.
- Ten Have P. 1994. *Methodological Issues in Conversation analysis*.
<http://www.pscw.uva.nl/emca/mica.htm>
- Ten Have P. 1999. *Doing Conversation Analysis*. London: Sage Publications Ltd.
- Trzebiński J. 2002. *Narracja jako sposób rozumienia świata*. Gdańsk: Gdańskie Wydawnictwo Psychologiczne.
- Trzebiński J. 2002. „Narracyjne konstruowanie rzeczywistości.” W: J. Trzebiński (red.), 17-43.
- Twardoń M. 2002. „Między dwiema półkulami a czterema mózgami.” W: W. Wilczyńska (red.).
- Van Dijk T. 1998. „Critical discourse analysis.” W: Tannen D., D. Schiffrin & H. Hamilton (red.), *Handbook of Discourse Analysis*. (in preparation).
<http://www.hum.uva.nl/teun/cda.htm>
- Wagner J. 1996. „Foreign language acquisition through interaction – A critical review of research on conversational adjustments.” *Journal of Pragmatics* 26. 215-235.
- Weigand E. 1995. „Looking for point of the dialogic turn.” W: Hundsnurscher F., E. Weigand (red.), 97-119.
- Wells G. 1997. „Dialogic inquiry in education: building on the legacy of Vygotsky.”
<http://www.oise.utoronto.ca/~gwells/NCTE.html>
- Wells G. 1999. *Dialogic Inquiry: Towards a Sociocultural Practice and Theory of education*. New York: CUP.

- Wilczyńska W. 1995. „Nauczanie/uczenie się języka obcego na stopniu zaawansowanym, model kooperacyjny.” *Neofilolog* 14. 12-16.
- Wilczyńska W. 1998. „Autonomizacja uczących się jako warunek przejścia na poziom średni”. *Neofilolog* 17. 16 – 22.
- Wilczyńska W. 1999a. *Uczyć się czy być nauczonym? O autonomii w przyswajaniu języka obcego*. Warszawa: PWN.
- Wilczyńska W. 1999b. “Kształcenie do autonomizacji w językach obcych a problem wzorców i imitacji.” *Neofilolog* 18. 18 – 24.
- Wilczyńska W. 2002. (red.). *Autonomizacja w dydaktyce języków obcych. Doskonalenie się w komunikacji ustnej*. Poznań: Wydawnictwo Naukowe UAM.
- Wilczyńska W. 2002. (red.). *Autonomizacja w dydaktyce języków obcych. Refleksje i badania. Materiały sympozjum*. Poznań: Wydawnictwo Naukowe UAM.
- Wilczyńska W. 2002a. „Podmiotowość i autonomizacja jako wyznaczniki osobistej kompetencji komunikacyjnej.” W: W. Wilczyńska (red.).
- Wilczyńska W. 2002b. „Osobista kompetencja komunikacyjna między postawą a działaniem.” W: W. Wilczyńska (red.).
- Wilson T. 1991. „Social structure and the sequential organization of interaction.” W: D. Boden i D. H. Zimmerman (red.), 23-43.
- Wiśniewska D. 2002. „Kształtowanie się oczekiwań studentów wobec osoby nauczającej: z perspektywy nauczania autonomizującego.” W: W. Wilczyńska (red.).
- Wiśniewska D., I. Prokop. 2002. „Metodologia i narzędzia badawcze zastosowane w projekcie.” W: W. Wilczyńska (red.).
- Wojciechowska B. 2002. “Poprawianie się w parach a kształtowanie wrażliwości językowej w zakresie poprawności formalnej.” W: W. Wilczyńska (red.).
- Wojtynek - Musik K. 2002. “Konflikt między pierwotną konceptualizacją świata a nauką języka obcego.” W: W. Wilczyńska (red.).
- Woźniak T. 2000. *Zaburzenia języka w schizofrenii*. Lublin: Wydawnictwo UMCS.
- Vygotsky L. S. 1978. *Mind in Society. The Development of Higher Psychological Processes*. Cambridge: Harvard University Press.
- Vion R. 1992. *La communication verbale. Analyse des interactions*. Paris: Hachette Supérieur.
- Zimmerman D. H. & D. Boden. 1991. “Structure –in- action: an introduction.” W: D. Boden i D. H. Zimmerman (red.), 3-21.