

Mirosław Pawlak

UAM, Kalisz

NEGOCJOWANIE FORM I ZNACZENÍ PODCZAS LEKCJI JĘZYKA OBCEGO – WYNIKI BADANÍ

Negotiating form and meaning in the foreign language classroom: Results of a study

According to numerous theorists and researchers, negotiation of form and meaning plays a crucial role in second and foreign language acquisition, since it enhances the quality of the input to which learners are exposed, it promotes noticing gaps and holes in their target language knowledge, and it provides them with opportunities to modify their incorrect output. Such advantages have been posited, among others, by the Noticing Hypothesis (Schmidt, 1990), the Interaction Hypothesis (Long, 1996) and the Output Hypothesis (Swain, 1995), and they have corroborated by the latest findings of research seeking to determine the value of different focus-on-form options and in particular different ways of providing corrective feedback (Sheen i Ellis, 2011; Pawlak, 2012). It can thus be assumed that teachers should stimulate the use of negotiation, either by reacting in the right way to learners' problematic utterances, planning communicative tasks encouraging its use, or undertaking training in this area. In line with such reasoning, the aim of this paper is to report the results of a study which attempted to determine the incidence of negotiated interaction in pair and group work activities, and to appraise its value for language acquisition.

1. Wprowadzenie

Jednym z kluczowych pytań dotyczących procesu uczenia się języka obcego jest to, czy jest on wynikiem odpowiedniej ekspozycji, czyli kontaktu z wystarczającą ilością danych językowych, które spełniają określone parametry, czy też konieczna jest również interakcja w tym języku, która z jednej strony umożliwia skuteczne osiąganie zamierzonych celów komunikacyjnych, a z drugiej pozwala na większe

zautomatyzowanie posiadanej wiedzy językowej i jej bardziej efektywne wykorzystanie w różnych kontekstach. Zwolennikiem tego pierwszego podejścia jest Krashen (1985), według którego warunkiem koniecznym, ale też wystarczającym do nauki języka obcego jest tzw. *eksponycja znacząca* (ang. *comprehensible input*), tzn. dostęp do danych językowych, których zrozumienie wymaga od uczącego się dodatkowego wysiłku z uwagi na fakt, że zawierają one nieco bardziej zaawansowane formy językowe. Jak pisze Krashen (1985: 2): „Mówienie jest wynikiem, a nie przyczyną przyswajania języka. Mówienia nie można nikogo nauczyć bezpośrednio, gdyż umiejętność ta rozwija się wraz z rosnącą kompetencją językową w rezultacie kontaktu z danymi językowymi” (tłumaczenie autora). Choć nie sposób się nie zgodzić, że nie ma możliwości przyswojenia języka obcego bez kontaktu z tym językiem, bez względu na to, czy odbywa się to w mowie, czy też w piśmie, to pogląd wyrażony przez Krashena (1985) uznać należy za dyskusyjny, a zdecydowana większość specjalistów jest obecnie zdania, że produkcja językowa, a w szczególności interakcja i towarzysząca jej często negatywna informacja zwrotna w postaci korekty pojawiających się błędów, to także elementy niezbędne do rozwoju wiedzy językowej (patrz Gass, 2003).

Mechanizmem, który według wielu teoretyków i badaczy odgrywa kluczową rolę jeśli chodzi o pozytywny wpływ interakcji na proces przyswajania języka jest *negocjowanie form i znaczeń* (ang. *negotiation of form and meaning*), czyli takie prowadzenie dyskursu, aby nie dopuścić do zaburzenia przebiegu komunikacji, ale też zwrócić uwagę uczących się na to, że ich wypowiedzi zawierają błędy, są nieprecyzyjne lub nieodpowiednie w danej sytuacji (np. Long, 1996; Swain, 1995, 2000; Gass, 2003). Można zatem założyć, że nauczyciele powinni stymulować stosowanie tego typu strategii, czy to przez reagowanie w odpowiedni sposób na wypowiedzi uczniów, planowanie zadań komunikacyjnych zachęcających do ich stosowania, czy też podejmowanie treningu w tym zakresie. Rzecz jasna, przed podjęciem tego typu działań powinni być oni przekonani co do ich rzeczywistej przydatności, zarówno w szerszym kontekście edukacyjnym, jak i w konkretnych sytuacjach, w których na co dzień pracują. Dlatego też celem niniejszego artykułu jest zaprezentowanie wyników badania empirycznego, w którym podjęta została próba określenia częstotliwości występowania negocjacji form i znaczeń podczas pracy w parach i małych grupach, a także wpływu tego typu sekwencji na naukę języka obcego. Jego pierwsza część jest poświęcona omówieniu podstaw teoretycznych procesu negocjowania oraz wyników przeprowadzonych do tej projektów badawczych w tym zakresie. Część druga koncentruje się na przedstawieniu celów i charakterystyki badania, jak również na prezentacji i interpretacji jego wyników, co z kolei stanowi punkt wyjścia do zaproponowania konkretnych rozwiązań dydaktycznych oraz wskazania dalszych kierunków badawczych.

2. Rola negocjowania form i znaczeń w nauce języka obcego

Choć pierwsze dowody na związek między interakcją a nauką języka obcego pojawiły się w pracach takich badaczy jak Hatch (1978) czy Seliger (1983), kluczowe znaczenie ma tutaj jednak *wczesna wersja hipotezy interakcyjnej*, którą zaproponował Long (1983) jako pewne poszerzenie i uzupełnienie wysuniętej przez Krashena (1982, 1985) hipotezy dotyczącej roli ekspozycji znaczącej. Choć Long (1983) nie odrzucał w tym przypadku twierdzenia, że nauka języka obcego jest przede wszystkim wynikiem kontaktu z odpowiedniej jakości danymi językowymi, podał on w wątpliwość sposób zapewnienia uczącym się dostępu do tego typu danych, stojąc na stanowisku, że modyfikacja struktury interakcji, którą można osiągnąć przez negocjowanie znaczenia, kiedy pojawiają się problemy ze zrozumieniem wypowiedzi, jest o wiele ważniejsza aniżeli wyeliminowanie *a priori* wszystkich struktur czy słów, które mogą stać się źródłem problemów. Innymi słowy, takie modyfikacje umożliwiają pełniejsze zrozumienie danych językowych wtedy, kiedy osoba ucząca się na pewno tego potrzebuje, dzięki czemu można lepiej dostosować poziom używanego języka do poziomu rozwoju jej języka pośredniego.

Z biegiem czasu specjaliści zaczęli jednak dochodzić do wniosku, że rola interakcji nie polega tylko i wyłącznie na przyczynianiu się do lepszego zrozumienia danych językowych i że może się ona bezpośrednio przekładać na przyswajanie różnego rodzaju form językowych. Duże znaczenie miała tutaj zaproponowana przez Schmidta (1990) *hipoteza świadomego spostrzegania*, według której skuteczna nauka języka obcego nie jest możliwa bez zwracania uwagi na jego formalne aspekty, gdyż pozwala to na porównywanie własnych wypowiedzi z wypowiedziami bardziej zaawansowanych użytkowników, a co za tym idzie dostrzeganie braków i luk w wiedzy językowej, co stanowi impuls do restrukturyzacji języka pośredniego. Przyjęcie tego typu założenia musiało się przełożyć na przewartościowanie poglądów na rolę produkcji językowej, a ściślej mówiąc interakcji, w przyswajaniu języka obcego, ponieważ to właśnie aktywny udział w rozmowach z innymi jego użytkownikami stwarza sytuacje, w których uczący się zastanawia się, jak przekazać określony komunikat, popełnia błędy, otrzymuje negatywną informację zwrotną i ma możliwość dokonania niezbędnych porównań. W związku z tym, Long (1996) zaproponował *zmodyfikowaną wersję hipotezy interakcyjnej*, która postuluje bardziej bezpośredni wpływ interakcji na przyswajanie języka docelowego. Podobnie jak we wcześniejszej wersji, podstawowe znaczenie ma tutaj negocjowanie, ale nie tylko znaczenia, ale również wykorzystanych form językowych, co pozwala na podniesienia jakości ekspozycji, choćby poprzez segmentację danych wejściowych, dostarcza uczącym się negatywnej informacji zwrotnej w postaci korekty popełnianych błędów, a w przypadku, kiedy korekta ta zostanie dostrzeżona i dokonane zostaną niezbędne porównania, stwarza możliwość modyfikacji niepoprawnych wypowiedzi.

Ważnym uzupełnieniem hipotezy interakcyjnej jest *hipoteza produkcji językowej*, którą zaproponowała Swain (1985) po licznych analizach efektywności kana-

dyjskich programów immersyjnych, wskazując, że sama ekspozycja, nawet jeśli spełnia ona kryteria określone przez Krashena (1982, 1985) i zrozumienie wypowiedzi wymaga od uczącego się pewnego wysiłku, jest niewystarczająca do pełnego rozwoju kompetencji komunikacyjnej¹. Dzieje się tak dlatego, że rozumienie wypowiedzi możliwe jest dzięki znajomości odpowiedniej leksyki, posiadanej już przez uczącego się wiedzy o świecie, czy też zapoznaniu się z określonym kontekstem i nie wymaga ono zazwyczaj syntaktycznego przetwarzania danych językowych. W przypadku produkcji językowej natomiast takie przetwarzanie jest po prostu niezbędne, ponieważ w innym przypadku niemożliwe byłoby skonstruowanie poprawnej i zrozumiałej wypowiedzi, a w związku z tym uczący się musi zwracać uwagę na struktury, których używa, a także sposób, w jaki łączy ze sobą słowa i zdania. Swain (1995, 2000, 2005) idzie jednak dalej, twierdząc, że sama produkcja językowa jest niewystarczająca, aby mógł następować rozwój języka pośredniego, i że musi to być tzw. *produkcja znacząca* (ang. *comprehensible output*), co znaczy, że tworzone wypowiedzi powinny być poprawne, spójne, precyzyjne i dostosowane do sytuacji. Zwraca też uwagę na bardzo ważne funkcje, jakie pełni produkcja językowa w procesie przyswajania języka obcego, gdyż oprócz zwiększania automatyzacji wiedzy językowej, a co za tym idzie przyczyniania się do większej płynności wypowiedzi, stymuluje ona proces świadomego spostrzegania, pozwala na testowanie hipotez dotyczących funkcjonowania języka docelowego i zachęca uczących się do refleksji nad tworzonymi przez nich wypowiedziami. Warto podkreślić, że w swoich nowszych publikacjach Swain (2005) podejmuje udane próby wyjaśnienia roli produkcji, interakcji i negocjowania form języka, łącząc perspektywę psycholingwistyczną, która stanowi podstawę hipotezy świadomego spostrzegania, hipotezy interakcyjnej i hipotezy produkcji językowej, z podejściem kładącym nacisk na społeczny wymiar nauki przez interakcję, a w szczególności z teorią socjokulturową (Lantolf, 2006; Lantolf i Thorne, 2006). Odwołując się do założeń tej teorii, można bowiem przyjąć, że wysiłki rozmówców zmierzające do lepszego zrozumienia swoich wypowiedzi czy wyeliminowania błędów i nieścisłości, które w nich występują, są dla mniej zaawansowanych uczących się okazją do interakcji w tzw. *strefie najbliższego rozwoju* (ang. *zone of proximal development*), która umożliwia internalizację wiedzy językowej i prowadzi do co raz większej autoregulacji.

- (1) T. OK. *so you decided to prevent this from happening, right?* [N: więc postanowiłeś temu zapobiec, tak?]
 L. *What is 'prevent'? I don't understand* [U: co to znaczy 'prevent', nie rozumiem] (**negocjowanie znaczenia**)

¹ *Kompetencja komunikacyjna* jest tutaj rozumiana tak jak ją definiują Canale i Swain (1980) i Canale (1983). Obejmuje ona *kompetencję gramatyczną* (tj. znajomość podsystemów języka), *kompetencję dyskursywną* (tj. zdolność tworzenia logicznych i spójnych tekstów w mowie i piśmie), *kompetencję socjolingwistyczną* (tj. umiejętność używania języka obcego stosownie do sytuacji) oraz *kompetencję strategiczną* (tj. zdolność przezwyciężania trudności w wyrażaniu zamierzonych treści).

T. *Prevent... like you stopped it* [N: 'prevent' ... to znaczy że zatrzymałeś to] (**modyfikacja interakcyjna**)

L. *OK... yes I stopped and then I want to talk to her* [U: tak zatrzymałem i potem chcę z nią porozmawiać] (**błąd w użyciu czasu przeszłego**)

T. *You WANTED to talk to her* [N: CHCIAŁEŚ z nią porozmawiać] (**negocjowanie formy – korekta w postaci przeformułowania**)

L. *Yes I wanted to talk and (...)* [U: Tak, chciałem porozmawiać i...](**sposostrzeżanie, modyfikacja wypowiedzi, autokorekta**)

- (2) L. *He win a lot of money in a lottery and he was happy* [U: On wygrać dużo pieniędzy na loterii i był szczęśliwy] (**błąd w użyciu czasu przeszłego**)

T. *I beg you pardon? He win?* [N: Przepraszam? On wygrać?] (**negocjowanie formy – korekta w postaci prośby o wyjaśnienie i oraz o potwierdzenie**)

L. *He win... He won a lot of money... He is ... richer in town?* [U: On wygrać... On wygrał dużo pieniędzy... jest bogatszy w mieście] (**sposostrzeżanie, modyfikacja wypowiedzi, autokorekta, kolejny błąd, tym razem w użyciu stopnia najwyższego przymiotnika**)

T. *He is the richest in town right now* [N: On jest teraz najbogatszy w całym mieście] (**bezpośrednia korekta błędu**)

L. *Yes, he is the richest* [U: tak jest najbogatszy] (**testowanie hipotezy, modyfikacja wypowiedzi**)

Warto w tym miejscu krótko wyjaśnić sam proces negocjowania znaczeń i form języka, co ułatwi odwołanie się do dwóch fragmentów dyskursu odbywającego się podczas lekcji, które oznaczono jako (1) i (2)². Jak wyjaśnia Ellis (1997), *negocjowanie* można zdefiniować jako interakcje mające na celu uniknięcie impasu komunikacyjnego, bądź też rozwiązanie takiego problemu, kiedy już zaistniał, po to, aby rozmowa mogła się dalej toczyć. Jeśli chodzi o *negocjowanie znaczenia*, to oczywiście ma ono za zadanie wyeliminowanie autentycznych trudności z wymianą informacji, na przykład wtedy, kiedy jeden rozmówca nie rozumie, co mówi drugi, lub ma wątpliwości co do interpretacji jego wypowiedzi. Sytuacja jest o wiele bardziej skomplikowana w przypadku *negocjowania formy*, ponieważ także tutaj może ona być reakcją na brak zrozumienia, który jest wynikiem poważnego błędu popełnionego przez uczącego się, ale może równie dobrze być zamierzonym działaniem nauczyciela, który postanawia zwrócić uwagę ucznia na taki czy inny problem natury językowej. Można więc tutaj mówić o negocjowaniu formy, które ma charakter *konwersacyjny* oraz takim, które pełni funkcję *dydaktyczną* (por. Ellis, Basturkmen i Loewen, 2002) i jest często

² W kwadratowych nawiasach zamieszczone zostały tłumaczenia z języka angielskiego na język polski dokonane przez autora. W okrągłych nawiasach znajdują się pisane tłustym drukiem komentarze do poszczególnych wypowiedzi. Litery T i L w języku angielskim oraz N i U w języku polskim odnoszą się odpowiednio do nauczyciela i ucznia. Użycie wielkich liter oznacza emfazę. Te same konwencje zastosowane także w przypadku innych przykładów zamieszczonych w niniejszym artykule.

interpretowane jako ważna technika korekty błędów językowych, która ma nie tylko zwrócić uwagę uczącego się na popełniony błąd, ale również stworzyć możliwość autokorekty. I tak, jeśli spojrzymy na przykład (1), to pytanie ucznia jest wynikiem niezrozumienia słowa 'prevent', które zostaje następnie wyjaśnione przez nauczyciela, i to w języku angielskim, w związku z czym mamy tu do czynienia z klasycznym przypadkiem negocjowania znaczenia. Reakcja nauczyciela na błąd w użyciu czasu przeszłego jest natomiast wyrazem negocjowania form języka i jest tak naprawdę przykładem korekty przy wykorzystaniu tzw. *przeformułowania*³. Jeśli zaś chodzi o przykład (2), to można tutaj mówić jedynie o negocjowaniu formy, gdyż trudno w takiej sytuacji założyć, że nauczyciel rzeczywiście nie zrozumiał wypowiedzi ucznia, która jest dość przewidywalna. W odpowiedzi na błąd w zastosowaniu czasu przeszłego, zwraca uwagę na zaistniały problem używając prośby o wyjaśnienie oraz potwierdzenie, co sprawia, że uczący się zdaje sobie sprawę z użycia błędnej formy czasownika i dokonuje niezbędnej modyfikacji. Kontynuując swoją wypowiedź, uczeń popełnia jednak kolejny błąd, tym razem używając stopnia wyższego zamiast stopnia najwyższego przymiotnika, a nauczyciel, być może z uwagi na brak czasu, otwarcie go poprawia, a poprawna wersja zostaje od razu powtórzona.

Przekonanie o pozytywnej roli negocjowania form i znaczeń nie wynika bynajmniej jedynie z rozważań teoretycznych i znalazła ona potwierdzenie w wynikach wielu projektów badawczych. Wcześniejsze badania w tym obszarze były głównie inspirowane założeniami pierwszej wersji hipotezy interakcyjnej (Long, 1983) i pokazały, że negocjacja przyczynia się do lepszego zrozumienia wypowiedzi (np. Tanaka, 1991; Loschky, 1994), ponieważ zwiększa szansę na pojawienie ekspozycji znaczącej, która, jeśli przyjąć pogląd Krashena (1982), jest główną siłą napędową rozwoju języka pośredniego. Motywacją do najnowszych badań są natomiast propozycje teoretyczne uzasadniające zwracanie uwagi uczących się na formy językowe w trakcie spontanicznej komunikacji, takie jak omówione powyżej hipotezy, tj. hipoteza świadomego spostrzegania (Schmidt 1990), zmodyfikowana hipoteza interakcyjna (Long, 1996) oraz hipoteza produkcji językowej (Swain, 1985, 1995). Część z nich stanowią badania opisowe, oparte o analizę sekwencji pojawiających się w dyskursie klasowym, które jasno pokazują, że negocjacja formy, czy też, używając alternatywnej terminologii, nacisk na formę języka w trakcie wykonywania zadań komunikacyjnych, przyczynia się do modyfikacji wypowiedzi i poprawnej autokorekty (np. Sheen, 2004; Pawlak, 2005). Jeszcze bardziej przekonujące są wyniki badań eksperymentalnych i quasi-eksperymentalnych, ponieważ ze zdecydowanej większości z nich

³ Negocjowanie formy jest tutaj rozumiane szerzej niż zestaw technik mających zachęcić uczącego się do modyfikacji swojej wypowiedzi w celu wyeliminowania błędu, o których piszą Lyster and Ranta (1997), kontrastując je właśnie z przeformulowaniem i bezpośrednią korektą. Dokładniej mówiąc, obejmuje ono wszystkie rodzaje korekty, która następuje bezpośrednio po popełnieniu błędu przez uczącego się.

jasno wynika, że negocjowanie formy jako element korekty językowej prowadzi do przyswojenia określonych słów i struktur, a pozytywne efekty są widoczne w dłuższym okresie czasu (patrz Lyster i Saito, 2010; Pawlak, 2012). Wszystko to pokazuje, że negocjowanie znaczenia i formy to niezwykle ważny element w przyswajaniu języka obcego i jeden z najsukcesowniejszych sposobów dokonywania korekty błędów, czy też, szerzej, nauczania formalnych aspektów tego języka, co z pewnością stanowi wystarczające uzasadnienie do prowadzenia dalszych badań nad jej skutecznością, takich jak to, którego rezultaty omówione zostaną w kolejnej części artykułu.

3. Opis projektu badawczego

Jak już wspomniano powyżej, przeprowadzony projekt badawczy miał na celu określenie częstotliwości występowania negocjowania form i znaczeń podczas pracy w parach i małych grupach jak również zweryfikowanie przydatności tego typu sekwencji. W związku z tym postawione zostały następujące szczegółowe pytania badawcze (por. Pawlak, 2006):

1. Jaka jest częstotliwość występowania negocjacji form i znaczeń podczas pracy w parach małych grupach?
2. Jaki jest wpływ różnych sposobów inicjowania negocjacji, tj. prośby o wyjaśnienie i prośby o potwierdzenie na modyfikację wypowiedzi uczących się?
3. Jakiego rodzaju modyfikacje interakcyjne zachodzą w wyniku negocjacji?
4. Jaki jest wpływ rodzaju wykonywanego zadania i cech uczących się na występowanie, rodzaj i jakość negocjowania jak również modyfikacji interakcyjnych?

W celu znalezienia odpowiedzi na tak sformułowane pytania przeanalizowano dane w postaci nagrań i zapisów 112 przypadków pracy parach i małych grupach, które wykonane zostały na potrzeby różnych projektów badawczych przeprowadzonych przez autora i które obejmowały ponad 1000 minut interakcji. Wszystkie te dane zebrane zostały podczas lekcji, co oznacza, że analizowana praca zespołowa stanowiła ich integralną część i wpisywała się w dyskurs edukacyjny służący realizacji określonych celów dydaktycznych. Ich uczestnikami byli uczniowie szkół ponadgimnazjalnych, a poziom opanowania przez nich języka obcego można określić jako A2 i B1, choć istniały spore różnice w tym zakresie w poszczególnych klasach. Podczas pracy w parach i małych grupach wykonywane były następujące rodzaje zadań: rozmowa na temat ustalony przez nauczyciela (46), zadania oparte o lukę informacyjną (24), odgrywanie ról (20), rekonstrukcja tekstu (16) oraz zadania wymagające podejmowania decyzji (6). Innymi słowy, jedynie 24 (21,5%) zadania wymagały rzeczywistej wymiany informacji pomiędzy uczącymi się, zmuszając ich niejako do większego zaangażowania się w interakcję, podczas gdy 88 (78,5%) takiej wymiany informacji nie wymagało, ponieważ jedna lub dwie osoby mogły zdominować wszystkie wypowiedzi, tak jak ma to często miejsce w trakcie zadań wymagających podejmowania decyzji

czy po prostu dyskusji. W celu uzyskania pełniejszego i bardziej wieloaspektowego obrazu roli negocjowania form i znaczeń, dane te zostały poddane analizie ilościowej i jakościowej. Ta pierwsza polegała na: (1) określeniu liczby sytuacji, w których miało miejsce negocjowanie form i znaczeń, (2) określeniu liczby przypadków, w których negocjacja prowadziła do modyfikacji wypowiedzi i (3) dokonaniu powyższych obliczeń w zależności o rodzaju zadania (obecność luki informacyjnej lub jej brak) oraz sposobu inicjacji sekwencji negocjacyjnej (prośba o wyjaśnienie i potwierdzenie). Jeśli chodzi o tę drugą, to koncentrowała się ona na: (1) określeniu charakteru sekwencji negocjacyjnych, (2) określeniu jakości modyfikowanych wypowiedzi uczących się pod kątem ich poprawności i stopnia złożoności, (3) określeniu alternatywnych sposobów unikania i rozwiązywania problemów pojawiających w trakcie komunikacji (użycie języka polskiego itp.) i (4) określeniu wpływu czynników związanych z osobą uczącą się (np. poziom zaawansowania) na występowanie negocjowania form i znaczeń, jak również na modyfikacje wypowiedzi oraz rodzaj tych modyfikacji.

4. Wyniki projektu badawczego

W wyniku przeprowadzonej analizy ilościowej 112 zapisów interakcji podczas wykonywania zadań w parach i w małych grupach zidentyfikowano ogółem 74 przypadki negocjowania form i znaczeń, co oznacza, że na każde zadanie przypadało 0,66 sekwencji negocjacyjnej, a to jasno pokazuje, że takie sytuacje były niezwykle rzadkie. Okazało się również, że ważnym czynnikiem determinującym pojawienie się tego rodzaju interakcji jest rodzaj wykonywanego zadania, gdyż 26 sekwencji negocjacyjnych zaobserwowano w tracie aktywności opartych o lukę informacyjną, co oznacza, że na każde zadanie przypadało 1,08 takiej sekwencji, i 48 w aktywności nie wymagających wymiany informacji, co przekłada się na 0,55 takich sytuacji na zadanie. Trzeba podkreślić, że takie wyniki nie odbiegają od rezultatów innych badań (np. Pica, 1987; Foster, 1998) i pokazują, że istnienie luki informacyjnej i związana z tym faktem konieczność wymiany informacji przyczyniają się do częstszego odwoływania się do strategii opartych o negocjowanie. Jeśli chodzi o sposób inicjowania sekwencji negocjacyjnych, to w 42 przypadkach zastosowano prośbę o potwierdzenie usłyszonej wypowiedzi (56,76%), a w 32 prośbę o wyjaśnienie (43,24%). W 38 sytuacjach wynikiem negocjowania formy bądź też znaczenia była modyfikacja pierwotnej wypowiedzi, co oznacza, że stało się tak w 51,35% wszystkich zidentyfikowanych sekwencji negocjacyjnych, a na każdą z nich przypadało 0,34 tego typu modyfikacji. Nie zaobserwowano różnic w odniesieniu do częstości występowania modyfikacji wypowiedzi w zależności od sposobu, w jaki została zainicjowana sekwencja negocjacyjna, gdyż miało to miejsce po 19 razy w przypadku prośby o wyjaśnienie i prośby o potwierdzenie. Taki rezultat może zaskakiwać, biorąc pod uwagę fakt, że stoi on w sprzeczności z wynikami podobnych projektów badawczych (np. Ellis, Basturkmen i Loewen, 2002), w których zmodyfikowana pro-

dukcja językowa, a często również autokorekta, pojawiała się o wiele częściej w reakcji na różnie sformułowane prośby o wyjaśnienie wypowiedzi.

Jeśli przyjrzeć się nieco bliżej charakterowi modyfikacji wypowiedzi następujących w wyniku sekwencji negocjacyjnej oraz rodzajowi wprowadzanych przez uczących się zmian i pojawianiu się autokorekty, to okazuje się, że w zdecydowanej większości przypadków modyfikacje te były minimalne i nie prowadziły do lepszego zrozumienia przekazywanych treści lub wyeliminowania pojawiających się błędów. Taki stan rzeczy doskonale ilustrują przykłady (3) i (4), jako że w pierwszym z nich uczeń po prostu powtarza to samo słowo nie przejmując się zbytnio faktem, że jego rozmówca może go nie rozumieć, a w drugim następuje co prawda zamiana nierozumianego wyrazu na jego synonim, ale jest to słowo o podobnym poziomie trudności i można mieć wątpliwości, czy również ono będzie zrozumiałe. W całej 1000-minutowej bazie danych udało się odnaleźć jedynie 3 sytuacje, w których negocjacja przyczyniła się do zwiększenia poprawności wypowiedzi, tak jak ma to miejsce w przykładzie (5), gdzie uczący się modyfikuje swoją wymowę, tak aby stała się ona bardziej zrozumiała. Trzeba też podkreślić, że negocjacja form i znaczeń miała głównie charakter konwersacyjny, a nie dydaktyczny, co pokazuje, że uczniowie niechętnie wskazywali na popełniane błędy i starali się w ten sposób nakłonić rozmówcę do ich korekty. Dość typowy jest tutaj przykład (6), w którym pytanie o potwierdzenie jest wynikiem błędnego zrozumienia podanej liczby, a nie problemu z użyciem któregoś z podsystemów języka docelowego.

- (3) L1. *there... there is a kettle* [U1: jest... jest tam czajnik]
 L2. *kettle?* [U2: czajnik?] (**prośba o potwierdzenie**)
 L1. *yes kettle* [U1: tak czajnik] (**powtórzenie tego samego słowa**)
- (4) L1 (...) *there is also some garbage and* [U1: jest też trochę śmieci i]
 L2. ... *what does it mean garbage* [U2: co znaczy 'garbage?'] (**prośba o wyjaśnienie**)
 L1. *garbage is the trash... trash* (...) [U1: 'garbage' znaczy to samo co 'trash']
 (**modyfikacja polegająca na użyciu dość trudnego synonimu**)
- (5) L1. *the house I found out about it situated in Washington* [U1: dom, o którym czytałem znajduje się w Waszyngtonie] (**niezrozumiała wymowa**)
 L2. *in where?* [U2: gdzie?] (**prośba o wyjaśnienie**)
 L1. *in Washington* [U1: w Waszyngtonie] (**autokorekta wymowy**)
- (6) L1. *she has written forty books* [U1: napisała czterdzieści książek]
 L2. *four books?* [U2: cztery książki?] (**prośba o potwierdzenie z uwagi na niezrozumienie**)
 L1. ... *forty books* [U1: czterdzieści książek] (**powtórzenie części wypowiedzi**)

Trzeba również zwrócić uwagę na kolejny fakt, który każe się poważnie zastanowić nad efektywnością negocjowania form i znaczeń, które zaobserwowano w nagraniach i zapisach interakcji przeanalizowanych dla potrzeb prze-

prowadzonego badania. Jak bowiem wykazała analiza jakościowa charakteru sekwencji negocjacyjnych, w licznych przypadkach prośba o potwierdzenie czy nawet wyjaśnienie miała po prostu na celu zyskanie na czasie, po to aby dokładniej zrozumieć, co powiedział rozmówca, albo lepiej zaplanować własną wypowiedź. W takich sytuacjach trudno jest zatem mówić o inicjowaniu negocjacji, ale o stosowaniu strategii komunikacyjnych, czy może raczej kompensacyjnych, które opisuje Dörnyei (1995). Widać to doskonale w przykładach (7) i (8), ponieważ w pierwszym z nich powtórzenie części zadanego pytania daje rozmówcy czas na skonstruowanie zdania w stronie biernej, a w drugim pozwala mu na zebranie myśli i lepsze zaplanowanie odpowiedzi, przy czym i tak nie unika on błędu. Mimo że oczywiście nie ma nic złego w używaniu tego typu strategii i są one niewątpliwie potrzebne w komunikacji, to trudno tutaj mówić o spostrzeganiu luk w wiedzy językowej i dokonywaniu modyfikacji wypowiedzi, a poza tym takie sytuacje są źródłem sporych trudności interpretacyjnych dla badaczy.

- (7) L1. *Ok tell me something about services* [U1: ok powiedz mi o usługach]
 L2. *services?... so ab... students are taken to the city* [U2: usługi?... no więc... studenci są zabierani do miasta]
- (8) L1 (...) *and what about famous people?* [U1: a co ze sławnymi ludźmi?]
 L2. *famous people?* [U2: ze sławnymi ludźmi?]
 L1. *yes* [tak]
 L2. *very often famous people are visited this hotel* [sławni ludzie często odwiedzają ten hotel] (**niepoprawna forma czasownika**)

Inna ważna obserwacja dotyczy odwoływania się przez uczniów do języka ojczystego w trakcie negocjowania form i znaczeń, zjawiska, które jest w jakimś stopniu nieuniknione w sytuacji, kiedy są oni tej samej narodowości, a które jest jednocześnie często pomijane, żeby nie powiedzieć ukrywane, w sprawozdaniach z projektów badawczych. Przeprowadzona analiza pokazała wyraźnie, że użycie języka polskiego było bardzo częste, a wiele sekwencji negocjacyjnych zawierało słowa i wyrażenia w języku polskim, które często pojawiały się obok wyrazów i zwrotów w języku angielskim. Jest to dobrze widoczne w przykładzie (9), w którym negocjowanie formy jest zainicjowane przy użyciu języka ojczystego, co przyczynia się zresztą do wyeliminowania błędu, mimo że pojawiają się kolejne, chyba nawet bardziej poważne. Należy także podkreślić, że wiele nieporozumień było rozwiązywanych tylko i wyłącznie w języku polskim i choć takie sytuacje nie zostały poddane formalnej analizie, to częstotliwość ich występowania sugeruje, że jest to ulubiona strategia wielu uczniów. Mimo że odwoływanie się do języka ojczystego może czasem odgrywać pozytywną rolę w klasie językowej, to jednak należy mieć spore wątpliwości, czy powinno ono mieć miejsce akurat w trakcie sekwencji negocjacyjnych. Oczywiście pomaga ono w pełniejszym zrozumieniu wypowiedzi i zwróceniu uwagi na popełniony błąd, ale tylko podczas rozmowy z kimś, kto zna ten język. W innym przypadku raczej nie

przyczyni się ono do lepszego zrozumienia rozmówcy i uniknięcia impasu komunikacyjnego, nie mówiąc już o tym, że jeśli negocjacja ma stymulować świadome spostrzeganie, testowanie hipotez, modyfikację wypowiedzi i rozwój języka pośredniego, to powinna się ona jednak odbywać głównie przy wykorzystaniu języka docelowego.

- (9) L1. *she wanted to talk with someone and he ... didn't wanted* [U1: ona chciała z kimś porozmawiać i on... nie chciał] (**użycie niepoprawnego zaimka osobowego, ale też błędnej formy czasownika**)

L2. *she ... czy or he?* [U2: ona ... czy on?] (**prośba o wyjaśnienie w języku polskim**)

L1. *she didn't wanted to boring* [U2: ona nie chciała być nudna] (**poprawne użycie zaimka osobowego, ale pojawiają się inne poważne błędy**)

Na zakończenie wypada powiedzieć kilka słów o czynnikach, które mogły mieć wpływ na występowanie, charakter i efekty negocjowania form i znaczeń, choć trzeba tutaj od razu podkreślić, że obserwacje te są wynikiem analizy jakościowej i należałoby je zweryfikować odwołując się do konkretnych liczb, co wymagałoby jednak zaplanowania badania, w którym tego typu zmienne byłyby odpowiednio zoperacjonalizowane. I tak na przykład, jeśli chodzi o czynniki indywidualne, które, z braku niezbędnych danych, ograniczyć należy jedynie do płci i poziomu zaawansowania, to ich wpływ w tych obszarach wydaje się niewielki, choć trzeba podkreślić, że w interakcjach pomiędzy uczniami lepiej mówiącymi po angielsku negocjacja była bardziej naturalna, modyfikacje interakcyjnej pojawiały się nieco częściej i stosunkowo rzadkie były przypadki odwoływania się do języka ojczystego. Dało się też zaobserwować pewne różnice między parami i grupami, ponieważ sekwencje negocjacyjne pojawiały się dużo częściej w tych pierwszych, najprawdopodobniej dlatego, że uczący się nie mogli się ukryć za plecami innych osób, licząc na to, że to kolega lub koleżanka rozwiąże problem.

5. Wnioski i implikacje

Jak wynika z powyższej dyskusji, negocjowanie form i znaczeń pojawia się rzadko podczas pracy w parach i małych grupach, co w dużej mierze wynika z faktu, że z jednej strony dyskurs edukacyjny w klasie językowej jest pod wieloma względami przewidywalny, a z drugiej, że uczący się zawsze mogą się odwołać do swojego języka ojczystego, aby rozwiązać napotymane trudności. Kolejną ważną obserwacją jest to, że sekwencje negocjacyjne, które występują w interakcjach między uczącymi się mają zazwyczaj charakter konwersacyjny a nie dydaktyczny, co oznacza, że są one motywowane autentycznym brakiem zrozumienia i wskazuje na niechęć do poprawiania błędów rówieśników, czy to ze względu na wątpliwości co do własnych kompetencji językowych, czy też z uwagi na chęć uniknięcia niezręcznych sytuacji. W końcu należy też podkreślić, że nawet jeśli

rozmówcy zdecydują się zainicjować negocjację form lub znaczeń, rzadko prowadzi to do modyfikacji oryginalnej wypowiedzi, która ułatwiłaby jej zrozumienie, czy też poprawienia popełnionego błędu.

Taki stan rzeczy wyraźnie pokazuje, że wskazany jest trening w zakresie negocjowania form i znaczeń, ponieważ mógłby się on wydatnie przyczynić do częstszego użycia języka docelowego w celu rozwiązywania problemów komunikacyjnych. Poza tym skutkowałby on pełniejszym wykorzystaniem wszystkich walorów tego typu dyskursu, które są wymieniane przez teoretyków i badaczy, a więc ułatwianiem świadomego spostrzegania luk w wiedzy językowej, weryfikacją hipotez, modyfikacją błędnych wypowiedzi i autokorektą, a co za tym idzie, szybszym rozwojem wiedzy językowej. Trening ten mógłby się ogniskować między innymi na takich kwestiach jak: podnoszenie świadomości uczących się co do wagi pracy w parach i małych grupach, pokazywanie, w jaki sposób negocjowanie form i znaczeń może się przyczynić do ograniczenia użycia języka ojczystego, ilustrowanie, w jaki sposób można skutecznie zastosować strategie konwersacyjne, kiedy pojawia się błąd językowy, podawanie przykładów skutecznych modyfikacji wypowiedzi, wprowadzanie i ćwiczenie wyrażen, które mogą służyć inicjowaniu negocjacji form i znaczeń, przeprowadzanie zadań wymagających zastosowania strategii negocjacyjnych czy też zapewnienie, że negocjacja form i znaczeń jest stałym elementem dyskursu edukacyjnego. Ten ostatni element wydaje się mieć kluczowe znaczenie, gdyż trudno oczekiwać, że uczący się będą chętnie odwoływali się do negocjacji w celu rozwiązania problemów w przekazywaniu treści i używaniu podsystemów języka, czy też często modyfikowali swoje wypowiedzi w odpowiedzi na sygnał braku zrozumienia czy pojawienia się błędu, skoro nauczyciel najczęściej w takich sytuacjach odwołuje się do języka ojczystego. Rzecz jasna niezbędne jest również prowadzenie dalszych badań empirycznych dotyczących negocjowania form i znaczeń w polskim kontekście edukacyjnym, które z jednej strony koncentrowałyby się na czynnikach warunkujących efektywność tego typu dyskursu, a z drugiej umożliwiałby weryfikację różnych form treningu w tym zakresie.

BIBLIOGRAFIA

- Canale, M. 1983. „From communicative competence to communicative language pedagogy”. [w:] Richards, J. C. i Schmidt, R. W. (red.). *Language and communication*. London: Longman. 2-27.
- Canale, M. i Swain, M. 1980. „Theoretical bases of communicative approaches to second language teaching and testing”. [w:] *Applied Linguistics* 1: 1-47.
- Dörnyei, Z. 1995. „On the teachability of communication strategies”. [w:] *TESOL Quarterly* 29: 55-85.
- Ellis, R. 1999. „Theoretical perspectives on interaction and language learning”. [w:] Ellis, R. (red.). *Learning a second language through interaction*. Amsterdam: John Benjamins. 3-32.

- Ellis, R., Basturkmen, H. i Loewen, S. 2001. „Learner uptake in communicative ESL lessons”. [w:] *Language Learning* 51: 281-318.
- Ellis, R., Basturkmen, H. i Loewen, S. 2002. „Doing focus on form”. [w:] *System* 30: 419-432.
- Foster, P. 1998. „A classroom perspective on the negotiation of meaning”. [w:] *Applied Linguistics* 19: 1-23.
- Gass, S. M. 2003. „Input and interaction”. [w:] Doughty, C. J. i Long, M. H. (red.). *The handbook of second language acquisition*. Oxford: Blackwell. 224-255.
- Hatch, E. (ed.). 1978. *Second language acquisition: A book of readings*. Rowley, MA: Newbury House.
- Krashen, S. D. 1982. *Principles and practice in second language acquisition*. New York: Prentice Hall.
- Krashen, S. D. 1985. *The input hypothesis*. London: Longman.
- Lantolf, J. P. 2006. „Sociocultural Theory and L2: State of the art”. [w:] *Studies in Second Language Acquisition* 28: 67-109.
- Lantolf, J. P. i Thorne, S. L. 2006. *Sociocultural Theory and the genesis of second language development*. Oxford: Oxford University Press.
- Long, M. H. 1983. „Native speaker/non-native speaker conversation and the negotiation of comprehensible input”. [w:] *Applied Linguistics* 4: 126-141.
- Long, M. H. 1996. „The role of the linguistic environment in second language acquisition”. [w:] Ritchie, W. i Bhatia, T. (red.). *Handbook of research on second language acquisition*. New York: Academic Press. 413-468.
- Loschky, L. 1994. „Comprehensible input and second language acquisition: What is the relationship?” [w:] *Studies in Second Language Acquisition* 16: 303-24.
- Lyster, R. i Saito, K. 2010. „Oral feedback in classroom SLA: A meta-analysis”. [w:] *Studies in Second Language Acquisition* 32: 265-302.
- Pawlak, M. 2005. „The feasibility of integrating form and meaning in the language classroom: A qualitative study of classroom discourse”. [w:] *Glottodidactica* 30/31: 283-294.
- Pawlak, M. 2006. „On the incidence and effect of negotiation of form and meaning in group work activities: Contrasting theoretical claims with classroom reality”. [w:] *LATEFL Research News* 18: 31-35.
- Pawlak, M. 2012. *Error correction in the foreign language classroom: Reconsidering the issues*. Poznań – Kalisz – Konin: Wydawnictwo UAM i PWSZ w Koninie.
- Pica, T. 1987. „Second language acquisition, social interaction, and the classroom”. [w:] *Applied Linguistics* 8: 3-21.
- Schmidt, R. 1990. „The role of consciousness in second language learning”. [w:] *Applied Linguistics* 11: 17-46.
- Seliger, H. 1983. „Learner interaction in the classroom and its effect on language acquisition”. [w:] Seliger, H. i Long, M. H. (red.). *Classroom-oriented research in second language acquisition*. Rowley, MA: Newbury House. 246-66.
- Sheen, Y. 2004. „Corrective feedback and learner uptake in communicative classrooms across instructional contexts”. [w:] *Language Teaching Research* 8: 263-300.

- Sheen, Y. i Ellis, R. 2011. „Corrective feedback in language teaching”. [w:] Hinkel, E. (red.). *Handbook of research in second language teaching and learning. Volume II*. New York and London: Routledge. 593-610.
- Swain, M. 1985. „Communicative competence: Some roles of comprehensible input and comprehensible output in its development”. [w:] Gass, S. M. i Madden, C. G. (red.). *Input in second language acquisition*. Rowley, MA: Newbury House. 235-253.
- Swain, M. 1995. „Three functions of output in second language learning”. [w:] Cook, G. i Seidlhofer, B. (red.). *Principles and practice in applied linguistics. Studies in honor of H. G. Widdowson*. Oxford: Oxford University Press. 125-144.
- Swain, M. 2000. „The output hypothesis and beyond: Mediating acquisition through collaborative dialogue”. [w:] Lantolf, J. P. (red.). *Sociocultural theory and second language learning*. Oxford: Oxford University Press. 97-114.
- Swain, M. 2005. „The output hypothesis: Theory and research”. [w:] Hinkel, E. (red.). *Handbook of research in second language teaching and learning*. Mahwah, NJ: Lawrence Erlbaum. 471-483.
- Tanaka, Y. 1991. „Comprehension and L2 acquisition: the role of interaction”. Niepublikowany manuskrypt, Tokyo: Temple University Japan.