

Metoda analizy konwersacyjnej w badaniu samodzielności komunikacyjnej w języku obcym

1. Czym jest analiza konwersacyjna?

Metodologiczne pytania badawcze niniejszego artykułu wyłoniły się w toku prowadzonych przeze mnie badań dyskusji studentów Katedry Glottodydaktyki i Translatoryki uczących się języka angielskiego na poziomie zaawansowanym. Trwające ponad rok badania właściwe dotyczyły możliwości rozwijania samodzielności studentów w zakresie negocjowania w dyskusji argumentacyjnej w języku angielskim (Nowicka 2002a i b)¹.

Podstawową metodą badawczą, w ramach badania w działaniu, stała się analiza konwersacyjna (AK). Jest ona jakościową metodą badania komunikacji ustnej, wywodząca się z tradycji fenomenologicznej i etnograficznej oraz należąca do tradycji konstruktywistycznej. Kluczowym pojęciem AK jest pytanie o intersubiektywność, czyli sposoby wytwarzania wspólnego rozumienia świata przez uczestników interakcji i osiągnięcia zgody co do znaczeń. AK jest osadzona w badaniu mikrodziałań komunikacyjnych w ich kontekście komunikacyjnym i w oparciu o nagrania audio i video interakcji oraz ich szczegółowe transkrypcje².

Przyjmuje się, że rozmowa w interakcji jest w głęboko i systematycznie uporządkowana. Celem AK jest badanie, w jakiego typu sekwencje układają się wypowiedzi rozmówców, w jaki sposób interpretują oni wzajemnie swoje wypowiedzi i jak na nie odpowiadają, odwołując się do uwewnętrznionych procedur

¹ Bardzo dziękuję profesor Weronice Wilczyńskiej oraz Izabeli Orchowskiej za wnikliwe uwagi dotyczące pierwszej wersji referatu.

² Więcej informacji nt. metodologii AK można znaleźć np. w Have (1999), Hutchby i Wooffitt (1998) lub Have (1994).

rozumowania i budowania znaczeń. Interpretacja sensu odbywa się w kontekście sekwencyjnym, co oznacza, że działanie nabiera znaczenia w odniesieniu do sekwencji działań je poprzedzających i po nim następujących. Dlatego też istotna jest perspektywa słuchacza, interpretującego wypowiedź pierwszego rozmówcy (Garfinkel 1967; Dobrzański 1999).

2. Uzasadnienie wyboru analizy konwersacyjnej do badania kompetencji negocjacyjnej uczących się

AK zajmuje się analizą rozmowy, którą traktuje jako podstawową formę komunikacji społecznej. Jest więc ona opisem rzeczywistości społecznej, ale także metodą jej interpretacji, formułującą twierdzenia w zakresie bazowej w ujęciu AK kompetencji interakcyjnej rodzimych użytkowników języka. Ponieważ kompetencja komunikacyjna (KK) jest głównym celem uczenia się języka obcego, wszelkie metody badania komunikacji ustnej, a w szczególności AK, dysponująca rozbudowanym aparatem pojęciowo-badawczym, stanowią obiekt zainteresowania glottodydaktyków (zob. Markee 2000). Badacze (Dakowska 1997: 102-106) podkreślają konieczność pogłębiania modeli komunikacji w kognitywnych koncepcjach przyswajania języka obcego. Jednak relacja pomiędzy językoznawczymi badaniami komunikacji ustnej a procesami glottodydaktycznymi jest relacją problemową, w której należy uzgadniać wzajemne cele i perspektywy. Dlatego też stosując AK w badaniach glottodydaktycznych, należy postawić następujące główne pytanie:

PG. W jaki sposób AK jest w stanie uchwycić zmiany kompetencji negocjacyjnej (KN) uczących się j. obcego w jej indywidualnym wymiarze, w szczególności kompetencji interakcyjnej i dyskursywnej?

Żeby odpowiedzieć na to pytanie odwołam się do modelu rozwoju KK (Wilczyńska 2002a), wg. którego KK rozwija się poprzez autonomizację osoby uczącej się, a więc przez:

- a) zmianę relacji dydaktycznej na bardziej autonomizującą;
- b) zmianę postaw, sprawności i strategii, a także działań wyznaczających KK;
- c) rozwijanie świadomości komunikacyjnej i uczeniowej, a także wrażliwości językowo-komunikacyjnej (Wilczyńska 2002b);
- d) kształtowanie indywidualnego stylu komunikacyjno-uczeniowego (Kasper 1997; Górecka et al. 2002).

Problem polega na tym, w jaki sposób i w jakim stopniu AK jest w stanie zbadać wyżej wymienione procesy i być może je przededefiniować lub zweryfikować. Można traktować AK jedynie jako zestaw narzędzi do zbierania danych dla zbadania kompetencji negocjacyjnej i abstrahować od jej założeń. Jednak uważam, że sposoby interpretacji komunikacji przez AK, nacisk na interaktywność, jej model komunikacyjny, można wykorzystać także do pogłębiania pojęć takich

jak: komunikacja³, działanie komunikacyjne, relacja i rola, a także świadomość metakomunikacyjna. Reasumując, celem AK w badaniu procesów glottodydaktycznych, jest zarówno rozszerzanie spektrum interpretacyjnego samej AK, jak i badań KK w bardziej kognitywnych ujęciach.

2.1. Czym jest samodzielność komunikacyjna? Co uzasadnia wybór analizy konwersacyjnej do badania samodzielności komunikacyjnej uczących się?

Kompetencja negocjacyjna jest pojęciem dość trudno obserwowalnym, którego operacjonalizacja w badaniach zależy w dużej mierze od wyboru narzędzia badawczego, dlatego posługując się AK i obserwując działania komunikacyjne uczących się, sformułowałam pojęcie samodzielności komunikacyjnej. W zakresie negocjowania, w dyskusji jest to umiejętność osiągania celów argumentacyjnych, negocjowania problemów argumentacyjnych i komunikacyjnych oraz aktywnego współtworzenia relacji i wywierania wpływu na przebieg dyskusji, czyli jej kontrolowania. Celem rozwijania KN jest pogłębienie sprawności dyskursywno-kognitywnej w języku obcym, czyli przejęcie kontroli nad komunikacją i jednym z jej kluczowych aspektów, czyli negocjowaniem. Przy założeniu jedności komunikacji i uczenia się, przekładać się to powinno także na przejęcie szerszej kontroli nad procesem własnego uczenia się. Samodzielność jest odpowiednikiem złożonego pojęcia KN, obserwowalnym na poziomie dyskursu za pomocą narzędzi badawczych AK. To co jest widoczne czy obserwowalne w KN to właśnie samodzielność komunikacyjna, przejawiająca się w działaniach negocjacyjnych. Samodzielność jest wyrazem postaw autonomizujących i rozwijanych na ich gruncie ogólnych umiejętności komunikacyjnych, a w przypadku omawianego tu badania, sprawności negocjowania. Samodzielność będzie tu rozumiana jako przeciwieństwo uzależnienia komunikacyjnego i dydaktycznego. Przejawia się ona w kontroli i ocenianiu komunikacji, oraz własnego uczenia się. Kontrola i ocena, z kolei wyznaczają w dużej mierze świadomość metakomunikacyjną. Rozwijanie takiej świadomości prowadzi do samodzielności komunikacyjnej.

Badania wskazują, że samodzielność rozwija się wraz z przeformułowaniem relacji komunikacyjnej (zob. 2.3). W tradycyjnej relacji dydaktycznej kontrola i ocena działań interpretowane są przez uczestników interakcji jako czynniki zewnętrzne regulujące działanie osoby w większym stopniu niż ocena i kontrola wewnętrzna. Zmiana relacji w kontekście niniejszego badania polega więc na rozwijaniu autokontroli i samooceny własnych działań przez rozmówcę w języku obcym, co idzie w parze ze wzmocnieniem intencjonalności własnych poczynań jako sprawczego podmiotu.

³ Obszerniejsza dyskusja na ten temat w Wagner (1996).

2.2. Działanie negocjacyjne

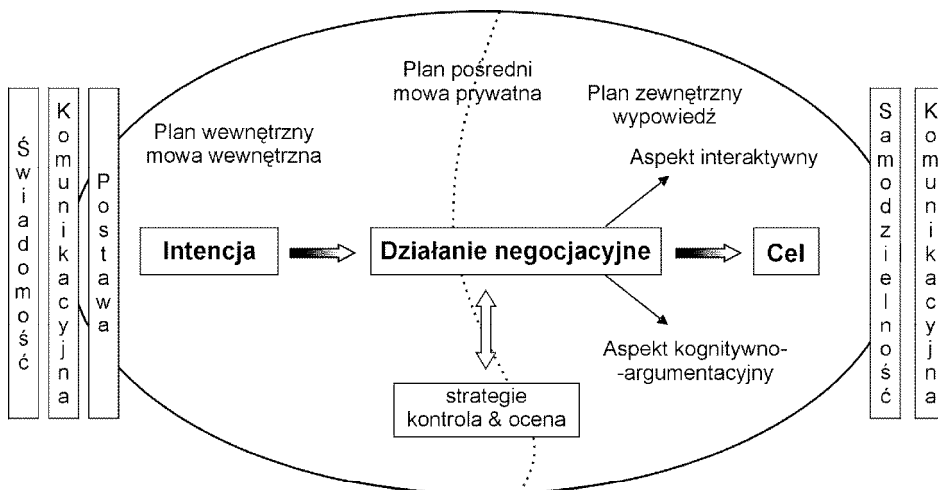
PS. 1. W jaki sposób AK pogłębia pojęcie działania negocjacyjnego jako obiektu uczenia się?

Obiektem uczenia się w moim badaniu stały się działania negocjacyjne. Są one jednocześnie działaniem komunikacyjnym, jak i złożonym obiektem uczenia się. W odróżnieniu jednak od obiektów gramatyczno-leksykalnych w tradycjach uczenia języka obcego rzadko funkcjonują one jako osobny przedmiot uczenia się.

Działanie komunikacyjne jest procesem obserwowalnym w dużej części na powierzchni dyskursu i uzależnionym o bieżącego kontekstu sekwencyjnego, czyli wypowiedzi innych rozmówców wpływających na działania danej osoby. Plan wypowiedzi, działania komunikacyjnego jest najbardziej zewnętrznym planem, w którym aktualizuje się KN. AK pozwala precyzyjniej określić interakcyjno-społeczny, operacyjny aspekt KN, który innym perspektywom badawczym (np. kognitywnej, teorii aktów mownych) trudno byłoby określić. Schemat 1 przedstawia proces i kontekst tworzenia działania negocjacyjnego, a także jego fazy, charakter i związki z takimi pojęciami jak świadomość i samodzielność komunikacyjna. Zgodnie z koncepcją działania mownego Wygotskiego (1971), przechodzenia od myśli do słowa, tworzenie ukierunkowanego dialogowo działania komunikacyjnego odbywa się w 3 planach, a mianowicie mowy wewnętrznej, mowy prywatnej i wypowiedzi. Działanie ma charakter intencjonalny, celowy i świadomy, więc podlega strategicznej ocenie i kontroli. Ocena działania stanowi z kolei punkt wyjścia do następnych działań.

W badaniu, do którego będę się odwoływać AK posłużyła do badania działań negocjacyjnych rozgrywających się w społecznym planie zewnętrznej aktualizacji intencji komunikacyjnej. AK pogłębia wymiar działania negocjacyjnego o stopień i rodzaj ukierunkowania na słuchacza i relację komunikacyjną (Nowicka 2002a i b), czyli interaktywność, która konkretyzuje się w polifunkcjonalnych sygnałach dialogowych. Sygnały dialogowe rozumiem jako intencjonalne werbalne i parawerbalne działania służące tworzeniu wspólnej przestrzeni komunikacyjnej w rozmowie lub innym gatunku mownym. Dyskursywność jest rozumiana jako kognitywno-argumentacyjny aspekt działania ukierunkowany na rozwiązywanie problemu argumentacyjnego. Zasadność tego podziału potwierdzają obserwacje (Nowicka 2002b) pozornego dyskursu szkolnego, przejawiającego się na przykład w wypowiedziach odnoszących się do problemu argumentacyjnego, jednak mało interaktywnych, czyli na przykład o charakterze odtwarzanego dyskursu pisanego lub/i wypowiedzi monologicznych i słabo odnoszących się do wypowiedzi innych rozmówców, a także pomijających lokalne problemy komunikacyjne, które w rzeczywistej komunikacji wpływają na przebieg dialogu i najczęściej podlegają negocjacji.

Schemat 1: Działanie negocjacyjne

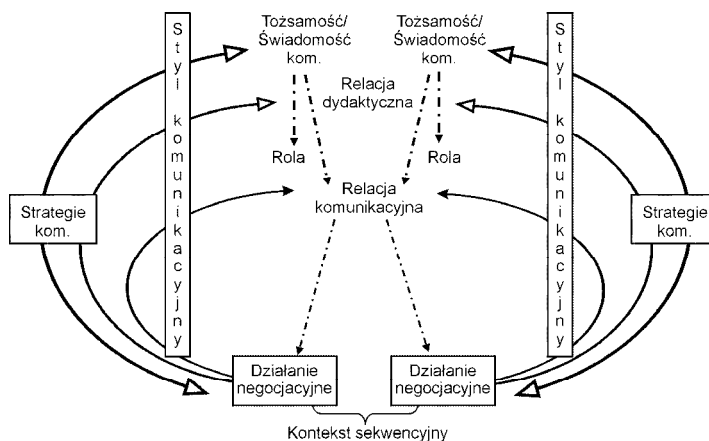


Posługując się AK możemy określić kontekst sekwencyjny (dialogowy) działania, pozwalający ocenić interaktywność wypowiedzi i jej znaczenie z punktu widzenia słuchacza i w określonym zdarzeniu komunikacyjnym. Oznacza to, że działanie nabiera znaczenia w odniesieniu do sekwencji działań je poprzedzających i po nim następujących. Rozmówcy w swojej następnej w sekwencji wypowiedzi ujawniają rozumienie uprzedniego działania, co stanowi kontekst działania słuchacza. Celowość działania i jego skuteczność są więc postrzegane w dynamicznym kontekście komunikacyjnym i społecznym. Pozwala to na pełniejszy ogląd komunikacji jak wydarzenia zachodzącego w konkretnej sytuacji społeczno-komunikacyjnej i jednocześnie ją tworzącego.

2.3 Relacja społeczna a relacja komunikacyjna

PS. 2. Na czym polega tworzenie się relacji komunikacyjnej w języku obcym w ujęciu AK i w jaki sposób AK pozwala badać relację dydaktyczną i inne aspekty sytuacji komunikacyjnej?

Relacja społeczna, w tym przypadku dydaktyczna, wyznacza warunki rozwijania się KK (Aleksandrak et al. 2002: 86-91; Górecka et al. 2002: 15-27). Relacje w instytucjach charakteryzują się względną trwałością, jednak rozwijanie samodzielności, a szerzej autonomizacja pociąga za sobą konieczność zmiany tych układów. Wynika z tego, iż badanie charakteru relacji komunikacyjnej i uczeniowej stanowi jeden z istotnych celów badań glottodydaktycznych.

Schemat 2: Związki między relacją komunikacyjną a działaniem negocjacyjnym

W perspektywie AK relacja społeczna postrzegana jest przez pryzmat relacji komunikacyjnej, zawiązującej się w trakcie serii interakcji społecznych. W ujęciu AK, relację dydaktyczną wyznaczają wyuczone w drodze socjalizacji oczekiwania i reprezentacje dotyczące komunikacji i rzeczywistości społecznej, ale głównie i bezpośrednio lokalne działania komunikacyjne. Oznacza to, że makrokategorie (np. rola instytucjonalna, płeć) wpływają na komunikację w sposób pośredni i aktualizują się w działaniu komunikacyjnym, które z kolei może spowodować u rozmówców znaczące zmiany w relacji i pojęciach dotyczących komunikacji, czyli w ich świadomości komunikacyjnej. AK określa za pomocą jakich działań i w jakich typach interakcji zmiana relacji może się dokonywać. Związane jest z tym twierdzenie, że prób zmiany relacji można dokonywać poprzez konkretne, świadome działania komunikacyjne w interakcjach twarzą-w-twarz. Tego rodzaju doświadczenia mogą bowiem wpłynąć na zmianę postaw i świadomości uczących się. Schemat 2 pokazuje związki między relacją komunikacyjną a działaniem negocjacyjnym.

Inne ujęcia komunikacji zakładają istnienie *a priori* stałych i niezmiennych wyznaczników komunikacji takich jak role instytucjonalne, wiek, płeć, a także przypisany danej roli cel komunikacyjny itp., które determinują komunikację. Założeniem AK jest spojrzenie na relację komunikacyjną i społeczną jako dynamiczny konstrukt i efekt interakcji. W interakcji oczekiwania dotyczące komunikacji, zawsze ulegają określeniu. AK uwzględnia wpływ tych cech struktury społecznej lub makrokategorii do których odnoszą się sami rozmówcy w trakcie działań komunikacyjnych. Relacja nie jest tylko odzwierciedleniem istniejących na makropoziomie reprezentacji lecz tworzy się i redefiniuje w szeregu interakcji, np. bycie zaprzyjaźnionym, czy rola nauczającego to seria działań odnoszących się do pewnego pojęcia. Niedeterministyczne stanowisko AK pozwala określić, jakie

aspekty kontekstu społecznego, w jakiego rodzaju działaniach i typach interakcji ujawniają się i nabierają znaczenia w danym wydarzeniu komunikacyjnym.

Przytoczony poniżej przykład badań w ujęciu AK posłuży naszkicowaniu możliwości badania samodzielności komunikacyjnej w dyskursie instytucjonalnym i określeniu znaczenia tworzonej przez rozmówców relacji komunikacyjnej w interpretacji wniosków nt. rozwoju ich kompetencji. Dążąc do uściślenia wyników badania posługującego się AK, należy określić czynniki sytuacji komunikacyjnej wpływające na takie a nie inne działania w dyskursie szkolnym, a szczególnie rodzaj tworzonej przez rozmówców relacji komunikacyjnej, a także realizowanych celów, oczekiwań co do zadania akademickiego i gatunku⁴.

W poniższym przykładzie, zaczerpniętym z jednej z dyskusji studenckich (Nowicka 2002a) TB uwidacznia rozumienie relacji i zadania jako gry. Rola opo-nenta w zadaniu polegała na przejmowaniu głosu oraz realizowaniu działań argumentacyjnych. To w jaki sposób TB definiuje relację uwidacznia się w początkowej fazie zadania i ujawnia się w takich sygnałach niewerbalnych jak: uśmiechanie się i śmiech w połączeniu z ironizującą intonacją, wyrażającą dystans do własnej roli, a także w użyciu kodu języka ojczystego: 'o czym mówimy' (...) oraz w prowokacyjnym przekomarzaniu się poprzez serię następujących po sobie wtrąceń w wypowiedź AL. Należy więc interpretować znaczenie tworzonych przez TB działań opozycyjnych jako dystansujących działań w grze, a więc określających relację jako zabawową symulację.

Fragment 1⁵

→ 39.	TB	but eh if you want to have a well educated nations
40.		[why dont you why dont 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 dont you [(.)*eh::* why <u>why</u> (.)dont you say that
46.	AL	[*but*
47.	TB	eh(1.0)people [should (xxxx) no
→ 48.	AL	[>give me<(.) <u>one</u> (.)mInute OK(..)
49.	TB	no:(.)I [I wont give you a minute because I do not agree
→ 50.	AL	[I will explain it
51.	TB	with what(hh) youre saying(hh)(.)I think that [not

⁴ O wyznacznikach sytuacji komunikacyjnej zob. J. Górecka et al. 2002.

⁵ Ważniejsze symbole transkrypcyjne: (.) mikropauza, (1.0) pauza w sekundach, [początek realizowanych równocześnie wypowiedzi, : przedłużenie dźwięku, h wydech lub śmiech; a artykulacja z naciskiem; **KAPITAŁKI** wypowiedź głośniejsza; *wypowiedź* cichsza; ‘ wznosząca się linia intonacyjna; , opadająca linia intonacyjna; >wypowiedź< szybsza; / przerwanie wypowiedzi; = rozpoczęcie następnej wypowiedzi bez pauzy.

- a. TB negocjuje problem i jednocześnie relację, czyli formę dyskusji na bardziej interaktywną, co realizuje się np. poprzez reformułowanie wypowiedzi AL, wers 40. AL z kolei, zamyka próby negocjowania i dąży do zmiany relacji na bardziej tradycyjną i podawczą, umożliwiającą wypowiadanie się w formacie monologicznego wykładu lub zamkniętej prezentacji idei. Przejawia się to we współzawodniczących działaniach w wersach 44 i 48.
- b. W wyniku dyskusji, następuje chwilowa zmiana relacji na bardziej otwartą i dialogową. Efektem interakcyjnym interwencji TB w wersji 39 i w dalszych konsekwentnych próbach kontynuacji wypowiedzi jest zmiana działań AL polegająca na uzasadnianiu przejęcia głosu, wers 50.

Powyżej omówiony przykład ilustruje konieczność uważnego przyglądania się relacji komunikacyjnej i kontekstowi sekwencyjnemu, tworzonymi przez uczestników interakcji, w interpretacji działań wskazujących na zmiany samodzielności komunikacyjnej. Poprzestanie na uogólniającym określeniu relacji jako stabilnej i symetrycznej, okazałoby się niewystarczające. Ponadto przykład ten wskazuje, iż relacja tworzy się poprzez określone działania negocjacyjne. W szeregu interakcji można zaobserwować także pewne indywidualne preferencje, co do rodzajów definiowanych przez rozmówców relacji.

2.4. Świadomość metakomunikacyjna

PS 3. W jaki sposób AK jest w stanie uchwycić zmiany świadomości metakomunikacyjnej? Czym jest świadomość metakomunikacyjna w ujęciu analizy konwersacyjnej?

Świadomość to ukształtowana w drodze refleksji i obserwacji koncepcja komunikacji społecznej, jej związków z kulturą i funkcjonowaniem różnych typów społeczności (Wilczyńska 2002b: 331-332). Pogłębianie świadomości metakomunikacyjnej stanowi jeden z głównych wyznaczników procesu uczenia się i rozwijania samodzielności komunikacyjnej. Świadomość metakomunikacyjna uczących się ma dotyczyć aspektów sytuacji komunikacyjnej, czyli (Górecka et al. 2002: 37) relacji, ról, typu dyskursu, celu komunikacyjnego i gatunku, stylu indywidualnego oraz własnej tożsamości w JO. W badaniu świadomości komunikacyjnej należy zwrócić szczególną uwagę na momenty dynamiczne, czyli takie, w których dochodzi do negocjowania problemów interakcyjnych m. in. poprzez działania naprawcze. Wskazują one na rodzaj stosowanych strategii komunikacyjnych⁶ oraz na procesy zmian w rozumieniu w wyniku negocjacji.

W odróżnieniu od ujęć kognitywnych badających świadomość komunikacyjną i jej zmiany jako indywidualny stan psychiczny, niezależny od działań innych rozmówców, w ujęciu AK świadomość można zaobserwować głównie jako

⁶ O związkach między działaniami naprawczymi a problemami zob. Wagner i Firth (1997).

proces społeczny rozgrywający się w trakcie tworzenia wzajemnego rozumienia, czyli osiągania intersubiektywności przez uczestników interakcji, w lokalnych zdarzeniach komunikacyjnych. Proces ten jest więc obserwowany jako uzależniony od mikrokontekstu komunikacyjno-społecznego. Oczywiście nie wszystkie z indywidualnych procesów rozwijania świadomości będą zachodzić w planie zewnętrznym interakcji (zob. Schemat 1). Jednak posługując się AK możemy zaobserwować te zmiany świadomości w momencie, kiedy zachodzą one w mówieniu w interakcji i określić ich komunikacyjny kontekst. Jest to szczególnie istotne np. w badaniach w tradycji społecznego-konstruktywizmu, dążących m. in. do określenia jakości pojęć ulegających aktualizacji w działaniu społecznym, czyli jaki typ interakcji społecznej dostarcza jakiego rodzaju kontekstu i praktyki w uczeniu się j. obcego. Ponadto, często ujawnia się rozbieżność pomiędzy deklarowanymi poglądami czy postawami a działaniami. Jest ona naturalnym zjawiskiem psychicznym, ponieważ świadomość należy traktować jako kontinuum i proces. Rozbieżność ta zaznacza się jednak zwłaszcza, gdy rozmówcy wykazują niską świadomość komunikacyjną. AK, szczególnie w połączeniu z wywiadami i obserwacjami etnograficznymi jest w stanie tę rozdźwięk dokładniej zweryfikować. Jak wskazują przeprowadzone badania (Górecka 2002; Nowicka 2002a i b), świadomość pogłębia się w wyniku negocjowania problemów komunikacyjnych i argumentacyjnych oraz ich refleksyjnej obserwacji, a także strategicznego planowania własnych działań w dyskusji.

Wychodzę z założenia, iż gatunki, takie jak dyskusja argumentacyjna, stanowią same w sobie społecznie i kulturowo ukształtowane sposoby i style myślenia na planie społecznym. Gatunki wyrastają na gruncie wspólnot społeczno-kulturowych i tworzą się w związku z określonymi celami komunikacyjnymi i społecznymi. Dominują w nich pewne typy wnioskowania i rozumowania, a działania uczestników interakcji opierają się na rolach i zadaniach, szczególnie w gatunkach instytucjonalnych. Gülich i Kotschi (1995: 30-66) badając dyskusje w języku francuskim jako ojczystym, odkryli typy działań, stanowiących uniwersalne, kognitywne ślady tworzenia dyskursu. Są to ślady myślenia, odnoszące się do różnorodnych problemów związanych z tworzeniem dyskursu i stanowiące przejaw ciągłej kontroli kognitywnej nad wytwarzanym dyskursem.

Badania (Nowicka 2002) wskazują, że określone typy działań negocjacyjnych w dyskusji mogą wskazywać na zmiany świadomości, a co za tym idzie na procesy planowania, kontroli i oceny toczącego się dyskursu. Można je podzielić na zazwyczaj współistniejące typy działań i sygnałów (zob. 2.2):

- a) działania w których rozmówcy komentują toczący się dyskurs. Są to działania określające lub metakomunikacyjne, takie jak reformułowanie i ocena. Są to działania negocjacyjne, które wywołują widoczne i zauważone, często skomentowane przez rozmówców zmiany w ich wypowiedziach.

AK pozwala uchwycić orientację danego działania. Może ono być bowiem ukierunkowane na współpracę lub współzawodnictwo.

b) sygnały pośrednio wskazujące na zmiany świadomości komunikacyjnej.

Do grupy b) należą głównie sygnały decydujące o interaktywnym ukierunkowaniu wypowiedzi, takie jak sygnały mówiącego strukturyzujące wypowiedź i/lub wskazujące na sposób wyobrażenia sobie przez mówiącego możliwej perspektywy słuchacza. Sygnały mówcy wskazujące słuchaczowi charakter i sposób interpretacji mającej po nich nastąpić wypowiedzi. Są to np. wstępy przed wypowiedziami opozycyjnymi, takie jak *well, so*. O świadomym planowaniu i przewidywaniu problemów komunikacyjnych oraz możliwej perspektywy słuchacza czy jego działań świadczą sygnały mówiącego, takie jak automodyfikacje, zilustrowane w poniższych przykładach.

Przykłady działań nastawionych na współpracę:

- a. Osobista modyfikacja własnego twierdzenia przez mówiącego, a więc w pierwszej części pary przyległej. Przewiduje ona możliwe posunięcia argumentacyjne oponentów i uprzedza je stosując osobiste odniesienie: (...)eh: of course:()I'm not against plastic surgeries ()as such(...)because I think that it's eh use:ful:.(...)after: accidents or:() (if) somebody needs to()have his(.) fa:ce fixed up:()you know: what I mean().
- b. Działanie mówiącego, modyfikacja własnego radykalnego stanowiska: I think I think that if if an if it would be made legal(.)eh(1.0)I don't yh I don't say that it won't it wouldn't be()it increased the amount of eh uh of consumers but()for a period of time [it gets it gets boring with a time something that is available()in coffee.
- c. Działanie słuchacza modyfikujące własne stanowisko w wyniku negocjacji, (c): when when it's legal it's at least partly controlled. Działanie to jest efektem negocjacji.

Modyfikacje wypowiedzi mogą być także efektem negocjacji problemu i pojawić się jako działanie słuchacza, co świadczy o tym, iż określone rodzaje negocjacji zarówno problemów komunikacyjnych, jak i argumentacyjnych w dyskusji w języku obcym przyczyniają się do zmian świadomości metakomunikacyjnej.

Charakterystyczne dla argumentacji są działania określające tworzący się dyskurs (typ a), w tym działania oceniające związane z wartościowaniem. Metadziałania oceniające i reformułujące sterują dyskursem i umożliwiają przejmowanie kontroli tematycznej i negocjację ról. Oceny mogą odnosić się do świata zewnętrznego⁷, wtedy ich przedmiotem stają się oceny osób trzecich i zdarzeń, relacje w omawianym świecie i abstrakcyjne pojęcia, np.:

⁷ Zdaniem Weigand (1995), takie ukierunkowanie może dotyczyć także innych działań w dialogu.

d. Osobista ocena prezentowanych przez mówiącego opinii: I do:n't yh: (...)appro:ve of this idea I think this is the just eh(0.5)eh commercial eh: experience.

e. Bezpośrednia ocena idei, ukierunkowana na współpracę, tu komentarz oceniający wewnętrzny związek argumentacyjny w wypowiedzi rozmówcy: Eh::: religion is actually not(.)uh: connected with the law(...)eh: in a(.)direct way(...). Stanowi ona rodzaj pośredniej, a więc ukierunkowanej na współpracę, oceny działań oponenta. Ocena bezpośrednia mogłaby wywołać problem komunikacyjny i doprowadzić do zerwania komunikacji.

Przedmiotem oceny bezpośredniej jak i ukrytej mogą jednak stać się aktualizujące się w interakcji konstrukcje, takie jak rola słuchacza i własna, relacja, gatunek, np.:

f. Działanie mówiącego ukierunkowane na współzawodnictwo, rozpoczynające nowy wątek tematyczny: Patrycja read us(.)eh: the parts like the (horror) sides. Jest to bezpośrednia ocena stylu wypowiedzi oponenta

g. Działania słuchacza ukierunkowane na współzawodnictwo, tu bezpośrednia ocena sposobu prowadzenia dyskusji (gatunku, relacji komunikacyjnej i ról argumentacyjnych): so yh: I understand that it's just a type of questionnaire we have to: answer yes or no something what you what you(.)yh give us [eh and; >that's not a discussion<];

h. Bezpośrednie działanie określające wypowiedź oponenta: you're just speaking about exceptions. To rutynowe jeśli chodzi o treść działanie nie jest jednoznacznie negatywne, więc zazwyczaj nie wywołuje problemów we wzajemnych relacjach.

W wyniku negocjowania, w działaniach reformulujących, rozmówcy zaczynają odwoływać się do odczuć i różnorodnych stanów świadomości zarówno własnych, jak i przeciwnika argumentacyjnego np. you're not aware how. Świadczy to o szerszym i bardziej osobowym postrzeganiu perspektywy oponenta. Reformulowanie z odwoływaniem się do odczuć oponenta, w poniższym przykładzie jest działaniem słuchacza ukierunkowanym na współpracę i polega na aktywnym prowokowaniu reakcji rozmówcy: do you feel endangered by genetic engineering; well but(.)you just said that you feel endangered by the dealer.

Jak wskazuje analiza interakcji, oceny wywierają szczególnie efekt interakcyjny. Ten drugi typ ocen, nastawionych na współzawodnictwo, czyli zazwyczaj bardziej bezpośrednich wywołuje głębsze zaburzenia równowagi komunikacyjnej, ponieważ może dosłownie podważać system wartości rozmówcy, a także, poprzez fakt mniej lub bardziej bezpośredniej kategoryzacji, oddziaływać na tożsamość społeczną interlokutora (zob. Schemat 2). Reasumując, oceny mogą potencjalnie naruszać relację komunikacyjną i w zależności od definicji rela-

cji uwidacznianej przez rozmówców, powodować mniejsze lub większe problemy komunikacyjne. Działania określające umożliwiają jednak negocjację relacji i wskazują na zmiany świadomości komunikacyjnej uczących się w zakresie efektów komunikacyjnych i innych aspektów sytuacji komunikacyjnej. Działania te stają się bardziej znaczące jako wskaźniki rozwijającej się świadomości i samodzielności, jeśli po określeniu kompetencji wyjściowej danej osoby uczącej się, będziemy je rozpatrywać w kontekście interakcji. Należy je także interpretować w odniesieniu do relacji komunikacyjnej. Warto także określić, jako przestrzeń odniesienia, charakterystyczny dla danej osoby styl komunikacyjny. Kształtowanie takiego stylu samo w sobie wskazuje na głębszą samodzielność komunikacyjną w języku obcym, ponieważ jest aspektem działania osoby postrzegającej się w sposób bardziej podmiotowy i osobowy. Ponieważ brakuje badań nad idiolektami, odniesienie do indywidualizacji stylu komunikacyjnego ogranicza się do: osobistego ukierunkowania wypowiedzi, personalizacji języka, twórczych stylizacji, tendencji do bezpośredniości lub aluzyjności w szeregu wydarzeń komunikacyjnych i w interakcjach z różnymi osobami, sygnalizowania odrębności własnej perspektywy.

Bibliografia:

- Aleksandrzak, M. – I. Gajewska-Głodek – A. Nowicka – A. Surdyk.
2002 „Współpraca dydaktyczna na poziomie zaawansowanym: cele, zasady i formy”, w: W. Wilczyńska (red.), 85-198.
- Boden, D. – D. H. Zimmerman (red.)
1991 Talk and social structure. Studies in ethnomethodology and conversation Analysis. Cambridge: Polity Press.
- Dakowska, M.
1997 „Koncepcje kognitywne a modelowanie akwizycji języków obcych”, w: F. Grucza – M. Dakowska (red.), 99-11.
- Dobrzański, D.
1999 Interpretacja jako proces nadawania znaczeń. Poznań: Wydawnictwo Naukowe Instytutu Filozofii.
- Garfinkel, H.
1967 „Some essential features of common understanding”, Studies in Ethnomethodology 75: 38-44.
- 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.), 29-50.
- Górecka, J.
2002 „Ćwiczenie planowania i kontroli w dyskursie argumentacyjnym jako przygotowanie do dyskursu akademickiego”, w: W. Wilczyńska (red.), 237-256.
- Grucza, F. – M. Dakowska (red.)
1997 Podejście kognitywne w lingwistyce, translatoryce i glottodydaktyce. Warszawa: Wydawnictwo Uniwersytetu Warszawskiego.

- Gülich, E. – T. Kotschi
1995 „Discourse production in oral communication. A study based on French“, w: U. Quasthoff (red.), 97-119.
- Have, P. T.
1994 Methodological issues in conversation analysis.
(<http://www.pscw.uva.nl/emca/mica.htm>.)
1999 Doing conversation analysis. London: Sage Publications Ltd.
- Hundsnurscher, F. – E. Weigand (red.)
1995 Future perspectives of dialogic analysis. Tübingen: Max Niemeyer Verlag
- Hutchby, I. – R. Wooffitt
1998 Conversation analysis. Oxford: Polity Press.
- Kasper, G.
1997 „Can pragmatic competence be taught?“, Honolulu: University of Hawaii.
(<http://www.lll.hawaii.edu/nflrc/NetWorks/NW6/>)
- Kasper, G. – E. Kellerman (red.)
1997 Communication strategies. Psycholinguistic and sociolinguistic perspectives. London and New York: Longman.
- Markee, N.
2000 Conversation analysis. Mahwah, N.J. and London: Lawrence Erlbaum.
- Nowicka, A.
2002a „Rozwijanie samodzielności komunikacyjnej poprzez negocjowanie w dyskusjach argumentacyjnych opartych na konflikcie społeczno-kognitywnym“, w: W. Wilczyńska (red.), 201-236.
2002b Sygnały dialogowe i działania argumentacyjne w dyskusjach osób uczących się języka angielskiego. Rozwijanie samodzielności komunikacyjnej poprzez negocjowanie, niepublikowana praca doktorska, napisana w Katedrze Glottodydaktyki i Translatoryki Uniwersytetu im. A. Mickiewicza.
- Quasthoff, U. (red.)
1995 Aspects of oral communication. Berlin: Walter de Gruyter,
- Schegloff, E. A.
1991 „Reflections on talk and social structure“, w: D. Boden – D. H. Zimmerman (red.), 44-70.
- Wagner, J.
1996. „Foreign language acquisition through interaction – A critical review of research on conversational adjustments“. Journal of Pragmatics 26: 215-235.
- Wagner, J. – A. Firth
1997. „Communication strategies at work“, w: G. Kasper – E. Kellerman (red.), 323-344.
- Weigand E.
1995 „Looking for point of the dialogic turn“, w: F. Hundsnurscher – E. Weigand (red.), 97-119.
- Wilczyńska, W. (red.)
2002a Autonomizacja w dydaktyce języków obcych. Doskonalenie się w komunikacji ustnej. Poznań: Wydawnictwo Naukowe UAM.
- Wilczyńska, W.
2002b „Osobista kompetencja komunikacyjna między postawą a działaniem“, w: W. Wilczyńska (red.), 69-83.
- Wygotski, L. S.
1971 Wybrane prace psychologiczne. Myślenie i mowa. Warszawa: PWN.