

Edyta Wojtczak¹

 <https://orcid.org/0000-0002-0550-342X>

ZESPOŁOWE TWORZENIE I NEGOCJOWANIE ZNACZEŃ PRZEZ CUDZOZIEMCÓW UCZĄCYCH SIĘ JĘZYKA POLSKIEGO²

Streszczenie: Celem artykułu jest omówienie zagadnienia zespołowego tworzenia i negocjowania znaczeń przez cudzoziemców uczących się języka polskiego. Analizując wybrane fragmenty wymian komunikacyjnych, autorka koncentruje się na opisie procesu konstruowania znaczenia, który prowadzi do wzajemnego zrozumienia się rozmówców oraz do efektywnego przekazywania swoich intencji. Pokazuje, w jaki sposób zręczne posługiwanie się działaniami o charakterze strategicznym może wspomóc uzgadnianie treści przekazu, a w związku z tym samą komunikację.

Słowa kluczowe: negocjowanie znaczeń, strategie komunikacyjne, język polski jako obcy, język mówiony

TEAM-BASED CREATION AND NEGOTIATION OF MEANINGS BY FOREIGNERS LEARNING POLISH

Abstract: The aim of this article is to discuss the issue of team-based creation and negotiation of meanings by foreigners learning Polish. By analyzing selected fragments of communication exchanges, the author focuses on describing the process of constructing meanings, which lead to mutual understanding of the interlocutors. This shows how skillful use of strategic activities can help to better understand the content of the message therefore; the communication process.

¹ wojtczak.edyta@gmail.com, Uniwersytet Łódzki, Wydział Filologiczny, Instytut Filologii Polskiej i Logopedii, Zakład Lingwistyki Stosowanej i Kulturowej, ul. Pomorska 171/173, 90-236 Łódź.

² Niniejszy artykuł stanowi jeden z rozdziałów mojej rozprawy doktorskiej *Strategie komunikacyjne w języku mówionym cudzoziemców uczących się języka polskiego* (2023), napisanej pod kierunkiem dr hab., prof. UŁ Grażyny Zarzyckiej w Zakładzie Lingwistyki Stosowanej i Kulturowej UŁ.



Keywords: negotiating meanings, communication strategies, Polish as a foreign language, spoken language

Podczas procesu komunikowania się dochodzi do sytuacji, w których rozmówcy modyfikują i zmieniają strukturę interakcji w celu osiągnięcia wzajemnego zrozumienia (por. Morell 2004, s. 329; Seretny 2014, s. 37–38). Takie zachowania dotyczą również cudzoziemców uczących się języka polskiego. Zjawisko to określane jest przez badaczy mianem *negocjowania znaczeń*. Krystyna Szymankiewicz (2002) wskazuje, że odbywa się ono na dwóch poziomach – treści i językowym:

Negocjowanie znaczenia związanego z treścią dyskursu jest tutaj rozumiane jako odwoływanie się przy interpretacji danych językowych do wiedzy o świecie oraz do danych kontekstualnych, sytuacyjnych (relacja społeczna między rozmówcami, intencje komunikacyjne, miejsce i czas interakcji itp.). Z kolei negocjowanie znaczenia na poziomie językowym oznacza zogniskowanie uwagi rozmówców na samym języku [...], czyli posługiwanie się metajęzykiem.

(Szymankiewicz 2002, s. 29)

Grażyna Zarzycka (2002) wyróżnia co najmniej trzy poziomy, na których zachodzi proces negocjacji znaczeń. Są nimi: język, zachowania społeczne (wzajemne zależności między rozmówcami, np. który z nich dominuje i jak ta dominacja się przejawia; cele konwersacji i sposób ich realizowania) oraz kultura (relacje między spontanicznymi zachowaniami mownymi a zachowaniami wyuczonymi).

Rahma Al-Mahrooqin i Victoria Tuzlukova (2011) wymieniają czynniki wpływające na negocjowanie znaczeń. Po pierwsze są to indywidualne cechy uczących się (wiek, płeć, osobowość, styl uczenia się, stopień opanowania języka docelowego). Drugi czynnik to typ zadania: jednostronne (jego wykonanie zależy od zdolności uczących się do wzajemnego przekazywania sobie informacji, gdy każdy ma jedynie jej część) i dwukierunkowe (przekazanie wszystkich brakujących informacji między rozmówcami nie jest warunkiem pomyślnego wykonania zadania komunikacyjnego, na przykład podczas wymiany własnych opinii na dany temat; jako „zadanie bardziej komunikatywne” stwarza więcej okazji do negocjowania znaczenia). Trzecim czynnikiem jest liczba uczestników procesu komunikacyjnego: im jest ich więcej, tym zwiększa się szansa pojawienia się „produkcji językowych”, natomiast istnieje ryzyko, że jednostki mniej pewne siebie nie będą w stanie zabrać głosu. Badaczki wskazują zalety negocjowania znaczeń, do których należą:

- rozwijanie umiejętności rozumienia komunikatów i ich tworzenia;
- rozwijanie kompetencji strategicznej poprzez uruchamianie działań mających na celu rozwiązywanie problemów komunikacyjnych;
- rozwijanie kompetencji socjolingwistycznej poprzez podejmowanie prób przekazania innym swoich pomysłów;
- generowanie informacji zwrotnych, na przykład sygnalizowanie nieporozumienia lub potwierdzenie zrozumienia;
- rozwijanie nawyku uczenia się opartego na współpracy, co przynosi więcej efektów niż rywalizacja (Al-Mahrooqin i Tuzlukova 2011, s. 194).

Oprócz pozytywnych aspektów związanych z negocjowaniem znaczeń przez rozmówców, Al-Mahrooqin i Tuzlukova (tamże, s. 194) wymieniają wady tego rodzaju działania. Istnieje bowiem ryzyko przejmowania przez uczących się swoich błędów i zbyt duże poleganie na innych uczestnikach komunikacji. Jednocześnie podają kontrargumenty, wskazując na to, że mówiący często zdają sobie sprawę ze swoich błędów, a w związku z tym dokonują korekt własnych wypowiedzi. Dodatkowo badaczki powołują się na Merrill Swain (1985), która zachęca uczących się do „tworzenia języka”, dzięki czemu język mówiony nie pozostanie w tyle za umiejętnościami słuchania ze zrozumieniem.

W CEFR-CV (2020)³ pojawia się termin *współpraca w grupie mająca na celu tworzenie znaczenia (collaborating to construct meaning)*⁴. Jest to działanie polegające na:

nadawaniu merytorycznego, poznawczego kształtu wspólnym zadaniom poprzez wyznaczanie celów, kolejnych etapów czy procesów; wspólnym tworzeniu rozwiązań i pomysłów; monitorowaniu toku rozumowania członków grupy, w tym zadawanie pytań o wyjaśnienie czy wskazywanie niespójności; podsumowywaniu wspólnych ustaleń.

(Janowska, Plak 2021, s. 113)

W swoich badaniach posługuję się terminem *zespołowe tworzenie i negocjowanie znaczeń*, które definiuję jako współpracę przynajmniej dwóch rozmówców realizowaną w czasie komunikacji ustnej, która ma na celu uzgodnienie treści przekazu (na poziomie leksykalnym), jak i/lub jego poprawności

³ *Common European Framework of Reference for Languages: learning, teaching, assessment. Companion volume* (2020). Jest to dokument stanowiący uzupełnienie *Europejskiego systemu opisu kształcenia językowego* (ESOKJ 2003).

⁴ Jest to jeden z podtypów mediacji pojęć. Służy ona ułatwianiu dostępu do wiedzy i pojęć poprzez język. Odbywa się w kontekście pracy grupowej lub pracy zespołowej pod czyimś kierunkiem. W obu przypadkach istotne jest zarówno ustalenie warunków efektywnej pracy (mediacja relacyjna), jak i tworzenie pojęć (mediacja poznawcza) (CEFR-CV 2020, s. 108).

gramatycznej (na poziomie gramatycznym). Chcąc tworzyć i negocjować znaczenia, mówiący posługują się różnego rodzaju strategiami komunikacyjnymi⁵, które w przypadku omawianego zagadnienia nie powinny być rozpatrywane jako oddzielne i niezależne od siebie części interakcji.

Celem niniejszego artykułu jest przedstawienie sposobów zespołowego tworzenia i negocjowania znaczeń przez cudzoziemców uczących się języka polskiego. Analizie poddałam wybrane fragmenty wymian komunikacyjnych zarówno między lektorką języka polskiego a obcokrajowcami, jak i pomiędzy samymi uczestnikami badania. Przytoczone rozmowy mówiących reprezentujących różne poziomy zaawansowania językowego pozwoliły zilustrować, w jaki sposób zmienia się wykorzystanie strategii komunikacyjnych wraz ze wzrostem świadomości językowej oraz w jaki sposób posługiwanie się działaniami o charakterze strategicznym może usprawnić komunikację.

Zamieszczone poniżej przykłady zostały zarejestrowane za pomocą dwóch metod badawczych. Pierwszą z nich była obserwacja ukierunkowana (Wilczyńska i Michońska-Stadnik 2010, s. 147–149) na działania o charakterze strategicznym, którą przeprowadziłam w Studium Języka Polskiego dla Cudzoziemców Uniwersytetu Łódzkiego (dalej: SJPdC UŁ) wśród studentów przygotowujących się do podjęcia studiów w języku polskim na kierunkach medycznych. Druga metoda, którą wykorzystałam, to badanie w działaniu (tamże, s. 150–153), gdy łączyłam ze sobą rolę lektorki i badaczki podczas prowadzonych przez siebie zajęć z cudzoziemcami ze środowiska biznesowego. Zbierając materiał badawczy, wykorzystywałam narzędzie wspierające, którym było nagrywanie wybranych fragmentów lekcji.

W badaniu udział wzięli cudzoziemcy uczący się języka polskiego na trzech poziomach biegłości językowej (A2, B1 i B2). Na potrzeby niniejszego artykułu wybrałam jedynie reprezentatywne przykłady omawianego zagadnienia. Stąd liczba badanych osób została ograniczona do trzech dla każdego

⁵ ESOKJ (2003) definiuje strategie komunikacyjne jako „środki wykorzystywane przez użytkownika języka w celu mobilizacji i kontroli własnych zasobów językowych oraz uaktywnienia własnych umiejętności i sposobów działania, by w najpełniejszy lub najbardziej ekonomiczny sposób, zgodnie z założonym celem i danym kontekstem komunikacyjnym, skutecznie wykonać dane zadanie” (ESOKJ 2003, s. 61). Wśród tego rodzaju działań można wyróżnić między innymi: stosowanie omówień, posługiwanie się przybliżeniami, tworzenie nowych słów, zmianę kodu językowego, stosowanie środków komunikacji niewerbalnej, prośbę o pomoc czy monitorowanie wypowiedzi. Mówiący mogą wykorzystywać również strategie mające na celu utrzymanie ciągłości wypowiedzi, czyli takie działania, które umożliwiają zyskanie dodatkowego czasu potrzebnego na zastanowienie się nad jej dalszą częścią, na przykład: powtarzanie, używanie wypełniaczy (*nie wiem, yyy, jak to było*) czy przeformułowywanie wypowiedzi. Zagadnienie strategii komunikacyjnych szczegółowo omówiłam w swojej rozprawie doktorskiej *Strategie komunikacyjne w języku mówionym cudzoziemców uczących się języka polskiego* (2023).

z poziomów. Płeć i pochodzenie obcokrajowców przedstawia tabela 1. W sytuacji braku certyfikatu językowego, czy to państwowego czy wydawanego przez szkoły językowe, poziom zaawansowania językowego określali lektorzy pracujący w SJPdC UŁ.

Tabela 1. Badani i oznaczające ich symbole⁶

POZIOM A2		POZIOM B1		POZIOM B2	
K1	Zimbabwe	K2	Ukraina	K3	Węgry
M1	Nigeria	M3	Ukraina	K4	Ukraina
M2	Włochy	M4	Meksyk	M5	Ukraina

Źródło: opracowanie własne

Istotnym etapem organizowania analizowanego materiału, będącego zapisem różnego rodzaju zachowań mownych badanych, jest precyzyjność zapisu w odniesieniu do pozyskanych danych. Kluczowe jest tu nie tylko to, co zostało powiedziane, ale również to, w jaki sposób. Tempo wypowiedzi, intonacja, przerwy, śmiech, obecność środków komunikacji niewerbalnej oraz kontekst, w którym dana wypowiedź miała miejsce, są równie ważne, ponieważ niosą ze sobą istotne dla procesu komunikowania się znaczenia.

Omawiając przykłady zespołowego tworzenia i negocjowania znaczeń, posłużyłam się elementami analizy konwersacyjnej⁷, której jednym z celów 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 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, za: Nowicka 2004, s. 125–126)

Transkrypcja⁸ zachowań mownych cudzoziemców została przedstawiona w układzie kolumnowym. W pierwszej kolumnie umieszczono zapis danego fragmentu rozmowy, a w drugiej informacje dotyczące użytych strategii komunikacyjnych. Wszystkie wypowiedzi zostały zapisane w takiej formie, w jakiej zostały usłyszane. Nie ingerowałam w materiał badawczy, co oznacza, że transkrypty mogą zawierać różnego rodzaju błędy czy powtórzenia.

⁶ objaśnienia stosowanych skrótów i symboli znajdują się w wieńczącym artykuł aneksie.

⁷ Analiza konwersacyjna to metoda badania komunikacji ustnej, wywodząca się z tradycji fenomenologicznej i etnograficznej oraz należąca do tradycji konstruktywistycznej (por. Nowicka 2004).

⁸ Zasady transkrypcji zostały zamieszczone w aneksie.

Analizując wypowiedzi, skupiłam się na opisie procesu konstruowania znaczenia, który prowadzi do wzajemnego zrozumienia się rozmówców oraz do efektywnego przekazywania swoich intencji. Dodatkowo po omówieniu danego zdarzenia komunikacyjnego zamieszczony został schemat ilustrujący etapy ustalania danego znaczenia pełniący funkcję swego rodzaju „mapy” pokazującej „drogę”, którą mówiący przebyli, zanim osiągnęli sukces komunikacyjny.

POZIOM A2

<p>[1]⁹ L: Dlaczego tak niewyraźnie napisałaś tekst? K1: Bo ten ołówek jest yyy (patrzy na ołówek, a następnie, rozstawiając szeroko palec wskazujący i kciuk, pokazuje, że jest duży/gruby [A]) nie jest (zbliża do siebie palec wskazujący i kciuk tak, że prawie je ze sobą łączy [B]). M1: Bo jest tłusty! [C] L: Nie, ołówek nie może być tłusty. M1: Dobrze zbudowany? [D] K1: Nie! Tak niedobrze. On nie jest (wkłada ołówek w zaciśniętą pięść i obraca w taki sposób, jakby go temperowała [E]). L: Teraz rozumiem. Jest tępy. Nie jest zatemperowany.</p>	<p>A gest ilustrujący B gest ilustrujący C przybliżenie D prośba o potwierdzenie E pokazywanie</p>
---	--

[K1 – Zimbabwe; M1 – Nigeria]

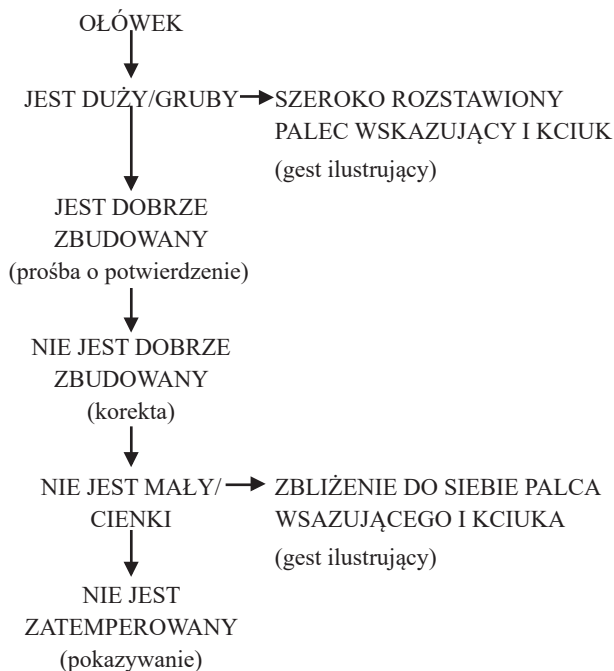
Powyższy przykład [1] przedstawia reakcję cudzoziemców na pytanie lektorki o powód niewyraźnie napisanego tekstu. Badana [K1] wskazała, że przyczyną był *ołówek*, co zapoczątkowało ciąg działań o charakterze strategicznym mających na celu scharakteryzowanie przedmiotu. Dwa pierwsze to gesty ilustrujące¹⁰:

- ołówek *jest* – mówiąca rozstawia szeroko palec wskazujący i kciuk, wskazując na to, że jest *duży/gruby* [A];
- ołówek *nie jest* – badana zbliża do siebie rozstawione palce tak, że prawie je ze sobą łączy, co może oznaczać coś *małego/cienkiego* [B].

Włączając się do rozmowy, badany [M1] posługuje się przybliżeniem – ołówek jest *tłusty* [C] i prośbą o potwierdzenie – *dobrze zbudowany?* [D]. Kolejno mówiąca [K1] wkłada w zaciśniętą pięść ołówek i zaczyna go obracać w taki sposób, jakby go temperowała [E]. Na podstawie powyższych działań można wysnuć wniosek, że niewyraźne napisanie tekstu wynikało z użycia *tępego/nizatemperowanego* ołówka.

⁹ Przykład [1] wykorzystałam również w swoim artykule (Wojtczak 2019).

¹⁰ Gesty zależne od mowy, a więc takie, których odczytanie możliwe jest tylko dzięki towarzyszącym im komunikatom słownym (Knapp i Hall 2000, s. 328).

Schemat 1. Zespołowe negocjowanie znaczenia – *tępy/niezatemperowany*

Źródło: opracowanie własne

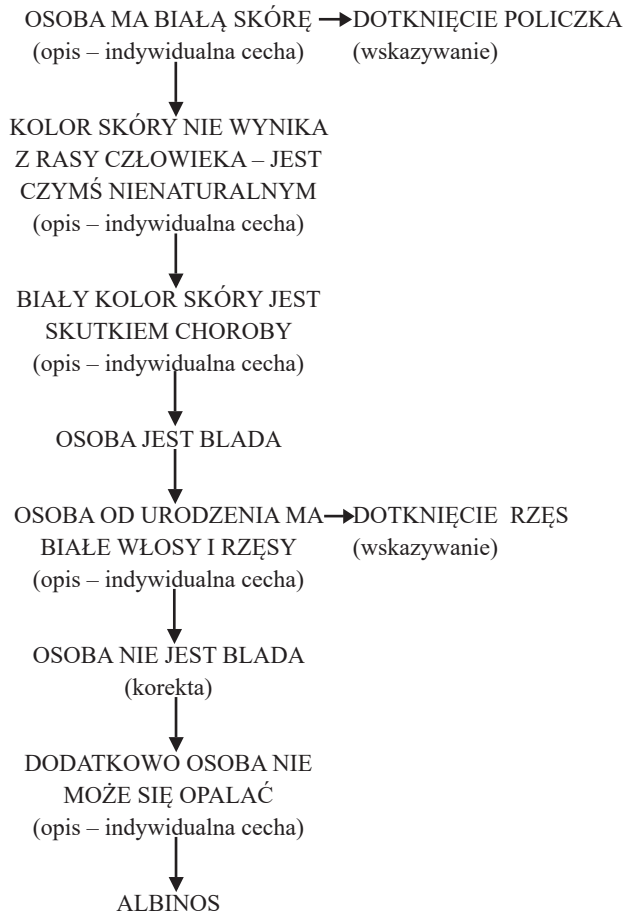
- | | | |
|-----|---|--|
| [2] | <p>M2: <u>Są ludzie yyy białe [A] (dotyka swojej twarzy [B]).</u></p> <p>L: Chodzi ci o rasę?</p> <p>M2: <u>Nie, że ja jestem biały, a ktoś z Afryki nie. Taki biały, ale to nienaturalne [C].</u></p> <p>L: Kiedy jest chory?</p> <p>M2: No tak, <u>on jest chory. [D].</u></p> <p>L: Jest błąd.</p> <p>M2: mmm <u>ale mogę mówić, że on jest błąd i że ma białe włosy i? [E] (dotyka rzes [F])</u></p> <p>L: Rzęsy.</p> <p>M2: Białe rzęsy, <u>on jest chory zawsze [G].</u></p> <p>L: Ale taki się urodził?</p> <p>M2: Tak, on zawsze taki jest.</p> <p>L: No to może albinos.</p> <p>M2: <u>Albinos to osoba, która zawsze jest biała i nie może opalać się? [H]</u></p> <p>L: Tak.</p> <p>M2: Tak, to albinos.</p> | <p>A przybliżenie</p> <p>B wskazywanie</p> <p>C opis (indywidualna cecha)</p> <p>D opis (indywidualna cecha)</p> <p>E prośba o potwierdzenie</p> <p>F wskazywanie</p> <p>G opis (indywidualna cecha)</p> <p>H prośba o potwierdzenie</p> |
|-----|---|--|

[M2 – Włochy]

Przytoczony fragment rozmowy ilustruje, w jaki sposób ustalono znaczenie słowa *albinos*. Można wyróżnić tu trzy etapy zdarzenia komunikacyjnego, którymi są:

1. uściślenie tego, że *biały* [A] kolor skóry [B] osoby, o której mowa, jest czymś nienaturalnym [C] wynikającym z choroby [D] – *bycie bladym*;
2. doprecyzowanie, że jednym ze skutków choroby jest posiadanie białych włosów [E] i rzęs [F], a ona sama jest wrodzona [G] – *albinizm*;
3. kontrola zrozumienia poprzez wskazanie cech człowieka określanego jako *albinos* – *nieustanne bycie białym (skóra, włosy, rzęsy) przez co należy unikać opalania się* [H].

Schemat 2. Zespołowe negocjowanie znaczenia – *albinos*



Źródło: opracowanie własne

POZIOM B1

[3]	M3: Jest dużo <u>at, atr (młaśnieć) atrakcjónów?</u> [A]	A	prośba o potwierdzenie
	L: Atrakcji.		
	K2: Jest dużo atrakcji pod Krakowem.		
	L: Na przykład?		
	M3: Największa i najszybsza amerykańska <u><górką></u> [B], <u>górá</u> w Europie.	B	zyskiwanie na czasie
	K2: <u>Amerykańska góra w Europie? Co to jest?</u> [C]	C	prośba o pomoc
	M3: (w...powietrzu...wykonuje...ruch...ręką przypominający...ślalom...[D]) <u>bžu:::</u> , <u>bžu:::</u> [E]	D	gest ilustrujący
	K2: <u>Kolejka? Jak roller coaster?</u> [F]	E	pozalingwistyczny środek
	M3: No ta:::k!	F	akustyczny prośba o potwierdzenie

[M3 – Ukraina; K2 – Ukraina]

Powyższy fragment rozmowy dotyczy wyjazdu do Energylandii¹¹. Uczestniczący w badaniu cudzoziemcy ustalali znaczenie nazwy jednej z atrakcji parku rozrywki – *kolejki górskiej*. Załamanie się procesu komunikacyjnego wynikało z użycia przez uczącego się [M3] sformułowania *amerykańska górką*, które (jak się później okazało) stanowi interferencję z języka ukraińskiego¹². Mówiący wynegocjowali znaczenie dzięki następującym działaniom o charakterze strategicznym:

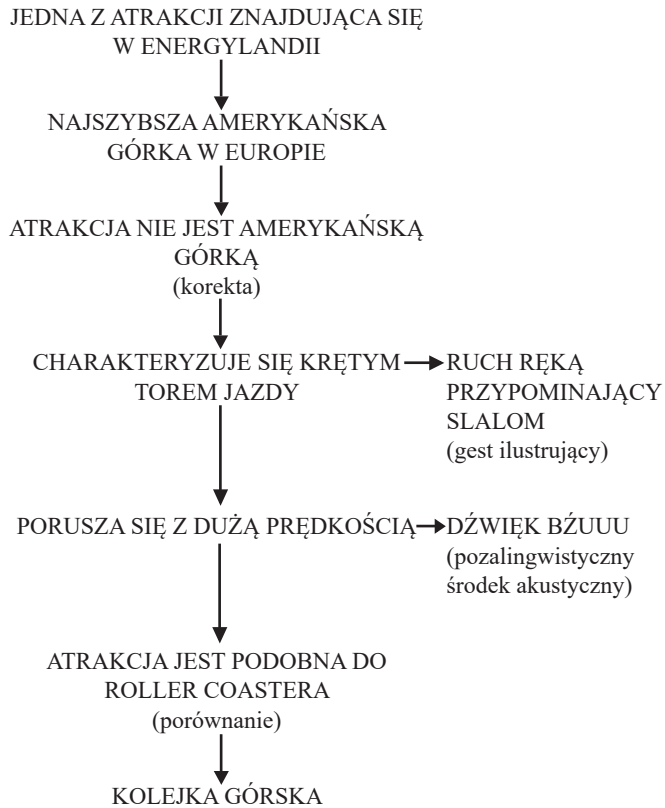
- prośba o potwierdzenie użytego słowa *atrakcje* [A];
- wykonanie ruchu ręką przypominającego ślalom, co posłużyło ilustracji *krętego toru jazdy* [D];
- pozalingwistyczny środek akustyczny *bžuuu* naśladowujący ten, który wydawany jest przez obiekty poruszające się z dużą prędkością [E];
- porównanie *amerykańskiej górką* do *roller coastera*¹³ [F].

¹¹ Największy park rozrywki w Polsce położony w Zatorze (nieopodal Krakowa).

¹² W językach wschodnioeuropejskich (np. rosyjskim, ukraińskim, estońskim) *kolejka górská* nazywana jest *amerykańską górką*.

¹³ Angielska nazwa stosowana na określenie kolejki górskiej w wesołym miasteczku.

Schemat 3. Zespołowe negocjowanie znaczenia – kolejka górską



Źródło: opracowanie własne

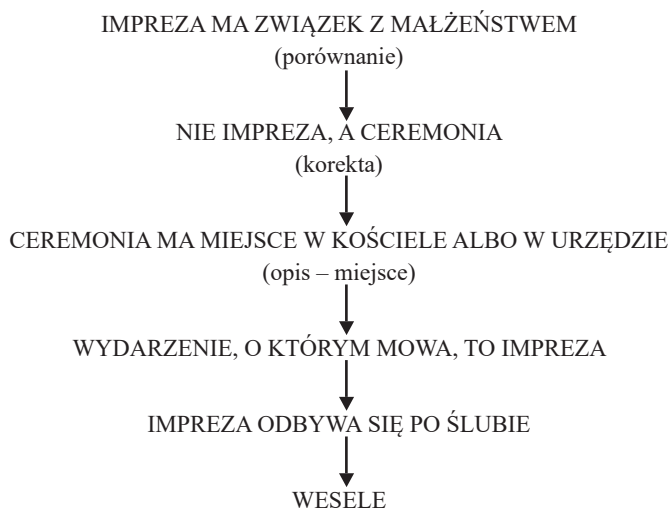
- | | |
|---|--|
| [4] M4: <u>Nie pamiętam [A] yyy tak, jak impreza [B], nie wiem jak, moment [C]</u> (3.0) | A zyskiwanie na czasie
B porównanie
C zyskiwanie na czasie |
| L: Impreza? | |
| M4: No nie (4.0), ale tak, <u>impreza jak żona i mąż [D]</u> . | D porównanie |
| L: Ale jak ceremonia? | |
| M4: Tak, ale po, ceremonia <u>po? nie! przed. [E]</u> . Ceremonia jest przed, jak yyy (5.0) Na przykład <u>przed</u> ceremonią, <u>nie! po [F] jak w kościele albo urzędzie [G]</u> . | E autokorekta
F autokorekta
G opis (miejsce) |
| L: Ślub. | |
| M4: ŚLU:::B. Tak! Zapomniałem. Impreza po <u>ślu:::bie? [H]</u> | H prośba o pomoc |
| L: Wesele. | |

[M4 – Meksyk]

Przytoczony przykład prezentuje proces ustalania znaczenia słowa *wesele*. Można podzielić go na trzy etapy:

1. wskazanie, że *impreza* [B] mająca związek z małżeństwem [D] to *ceremonia*;
2. doprecyzowanie, że *ceremonia* ma miejsce w *kościelie albo w urzędzie* [F] – *ślub*;
3. wyjaśnienie, że wydarzenie, o którym mowa odbywa się po *ślubie* [H] – *wesele*.

Schemat 4. Zespołowe negocjowanie znaczenia – *wesele*



Źródło: opracowanie własne

POZIOM B2

[5]	K3: Dostałam takie ładne papucie.	
	K4: <u>Co to jest?</u> [A]	A
	K3: No takie (<u>wskazuje swoje stopy</u> [B])	B
	K4: Co?!	
	M5: Takie <u>flip-flopsy</u> [C] (śmieje się)	C
	K4: No to ja chyba nie wiem.	
	M5: <u>Japońce</u> [D] (śmieje się) <u>na nogi</u> [E].	D
	K4: Nie, no Sasha, tak to na pewno nie mówią.	E
	M5: No <u>możesz w domu chodzić i na basenie</u> . [F]	F
	K3: Patrz (<u>narwowała japonki na kartce papieru</u> [G]).	G
	K4: No dobra, teraz rozumiem.	

[K3 – Węgry; K4 – Ukraina; M5 – Ukraina]

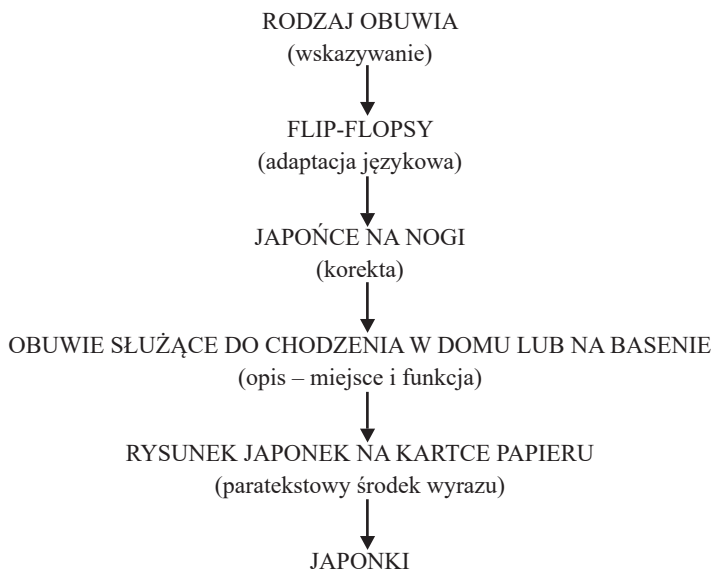
Przykład [5] jest fragmentem rozmowy, w której udział brali wyłącznie cudzoziemcy, a rola lektorki ograniczyła się jedynie do bycia obserwatorką zachodzącego zdarzenia komunikacyjnego. Niezrozumienie przez jedną z badanych osób słowa *papucie* rozpoczęło szereg działań o charakterze strategicznym, które można podzielić na następujące kategorie:

1. zmianę kodu językowego:
 - adaptacja językowa¹⁴ angielskiego słowa *flip-flops* (japonki) za pomocą końcówki fleksyjnej *-y* odpowiadającej w tym kontekście mianownikowi rzeczowników rodzaju niemęskoosobowego [C];
 - przełączanie kodu poprzez użycie rosyjskiego/ukraińskiego słowa *Japoniec* (pol. Japończyk)¹⁵;
2. opis miejsca, w którym obiekt może się znajdować oraz jego funkcji:
 - *nogi* [E] – co może wskazywać na rodzaj obuwia;
 - coś, co służy do *chodzenia w domu lub na basenie* [F];
3. środki komunikacji niewerbalnej:
 - wskazanie stóp [B] – obiektem może być obuwie;
 - paratekstowy środek wyrazu [G] – narysowanie japonek na kartce papieru.

¹⁴ Adaptacja językowa, na gruncie anglosaskim określana mianem *foreignizing* (Poullisse 1990; Dörnyei 1995), stanowi jeden z typów strategii zmiany kodu językowego. Tego rodzaju transfer międzyjęzykowy polega m.in. na przenoszeniu cech fonologicznych, morfologicznych, składniowych czy leksykalnych z jednego języka (ojczystego lub innego, który zna mówiący) na język wypowiedzi (por. Gruchmanowa 1988; s. 256–270; Sękowska 1994, s. 63; Błasiak 2011, s. 145–158; Pędrak 2017). Adaptacja językowa na gruncie polskojęzycznym bywa również nazywana *polonizacją wyrazu* (Sękowska 2010, s. 50; Żurek 2018, s. 161–163).

¹⁵ Dla osób nieznających języka rosyjskiego lub ukraińskiego może to być również strategia polegająca na zastosowaniu przybliżenia, ponieważ *Japoniec* stanowi w języku polskim lekceważące określenie *Japończyka* (zob. *Japoniec*, [hasło w:] *Słownik języka polskiego PWN* [online]). Istnieje możliwość, że badany zasłyszał wcześniej słowo *japonki*. Nie mogąc go sobie przypomnieć, zastosował podobnie brzmiący wyraz – *Japoniec*. Przemawiać może za tym fakt, że mówiący nie posłużył się ukraińskim odpowiednikiem – *v'etnamki*.

Schemat 5. Zespołowe negocjowanie znaczenia – japonki



Źródło: opracowanie własne

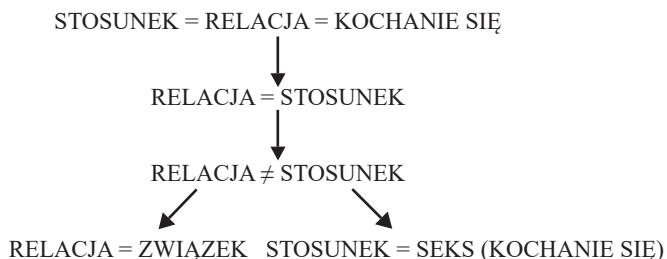
[6]	M5: <u>A stosunek, co to jest? [A]</u>	<u>A</u>	prośba o pomoc
	K3: <u>Relacja. [B]</u>	<u>B</u>	przybliżenie
	K4: <u>Ale w jakim sensie? A to jest takie słowo po polsku? [C]</u>	<u>C</u>	prośba o pomoc
	M5: <u>Jak kochanie się? [D]</u>	<u>D</u>	prośba o potwierdzenie
	K3: No tak.		
	K4: <u>No to relacja czy stosunek? [E]</u> Bo ja już nie wiem.	<u>E</u>	prośba o pomoc
	K3: No jak masz związek to wtedy relacja, a jak seks to stosunek.		
	K4: <u>Czyli związek to relacja a stosunek to seks? [F]</u>	<u>F</u>	prośba o potwierdzenie
	M5: No tak.		
	K4: <u>(patrzy na lektorkę [G])</u>	<u>G</u>	prośba o pomoc
	L: Tak, zgadza się.		

[M5 – Ukraina; K3 – Węgry; K4 – Ukraina]

Przedstawiony powyżej przykład ilustruje sposób, w jaki uczestnicy zdarzenia komunikacyjnego ustalali znaczenie słów *relacja* i *stosunek*. Proces ten rozpoczęło uznanie obu wyrazów za bliskoznaczne [B]. Chcąc przybliżyć znaczenie drugiego z nich, badany [M5] zaproponował jego synonim – *kochanie się* [D].

Wątpliwości co do znaczeń przytoczonych słów [E] sprawiły, że uczący się zechcieli uściślić różnice między wyrazami poprzez zwrócenie się z prośbą o potwierdzenie zrozumienia [F] i [G].

Schemat 6. Zespołowe negocjowanie znaczenia – *stosunek i relacja*



Źródło: opracowanie własne

Przytoczone przykłady zespołowego tworzenia i negocjowania znaczeń, a więc uzgadniania treści przekazu, pokazują, w jaki sposób zręczne posługiwanie się działaniami o charakterze strategicznym może wspomóc proces komunikowania się. Częstotliwość ich stosowania była niemal taka sama dla każdego z poziomów. Na A2 odnotowano 13 strategii, na poziomach B1 i B2 – po 14 przykładów. W zebranych materiale badawczym zarejestrowano podobną liczbę strategii indywidualnych oraz strategii interakcyjnych (odpowiednio 15 i 14 przykładów). Pierwsze to w głównej mierze omówienia, w których wskazywano charakterystyczną cechę opisywanego obiektu (np. obecność białych włosów i rzęs) oraz jego funkcję lub miejsce, w którym może się znajdować (np. obuwie służące do chodzenia w domu lub na basenie). Na każdym z poddanych badaniu poziomów językowych zanotowano po pięć tego rodzaju działań. Strategiami interakcyjnymi, którymi chętnie posługiwali się cudzoziemcy były działania, takie jak prośba o pomoc (np. *co to znaczy?*) oraz monitorowanie wypowiedzi przez mówiących i jej ewentualna korekta. Uczący się kierowali do lektorki prośby o potwierdzenie, czy użyte słowo zostało właściwie zrozumiane lub czy jest odpowiednie dla danego kontekstu komunikacyjnego (np. poprzez wypowiedzianie go z intonacją wnoszącą właściwą zdaniom pytajnym). Najwięcej strategii interakcyjnych zarejestrowano na poziomie B2 (7 przykładów). Można wysnuć wniosek, że to właśnie ci badani w największym stopniu nastawieni byli na współpracę z rozmówcami, by w jak najbardziej precyzyjny sposób przekazać swoje intencje.

Na poziomie A2 istotną rolę odgrywały również środki komunikacji niewerbalnej, takie jak gesty ilustrujące wskazywanie czy pokazywanie, za pomocą których cudzoziemcy wypełniali zaistniałe luki leksykalne. Mówiący reprezentujący ten poziom zaawansowania językowego posłużyli się takimi działaniami pięciokrotnie.

Różnego rodzaju strategie mające na celu zyskanie dodatkowego czasu potrzebnego do zastanowienia się nad dalszym ciągiem wypowiedzi zanotowano wyłącznie wśród mówiących z poziomu B1 (4 przykłady), co mogło wynikać z tego, że posiadali oni większą świadomość językową niż ci będący na poziomie A2, ale mniejszą niż cudzoziemcy z B2, których kompetencja leksykalna umożliwiała płynne komunikowanie się.

By cudzoziemcy uczący się języka polskiego podejmowali próby zespołowego tworzenia i negocjowania znaczeń, prowadzący zajęcia lektor powinien zadbać o sprzyjające nauce i swobodnej komunikacji otoczenie. Zachęcanie do stosowania strategii komunikacyjnych w przypadku pojedynczych wypowiedzi umożliwia nie tylko przekazanie swoich intencji przez mówiące osoby, ale stanowi również praktyczne ćwiczenie polegające na poddawaniu selekcji posiadanych zasobów językowych tak, by następnie wybrać te, dzięki którym możliwe będzie stworzenie alternatywnego planu wykonania danego zadania komunikacyjnego. Obcokrajowcy będący na poziomie A2 potrzebują dużego wsparcia lektora, który stanowi swego rodzaju „drogowskaz” nadający ich wypowiedziom właściwy kierunek¹⁶. Wraz ze wzrostem poziomu zaawansowania językowego rola nauczyciela maleje, by w efekcie ograniczyć się do bycia obserwatorem procesu komunikacyjnego.

BIBLIOGRAFIA

- Al-Mahrooqin R.I., Tuzlukova V., 2011, *Negotiating meaning in the EFL context*, „Pertanika Journal of Social Science and Humanities”, t. 19, nr 1, s. 183–196.
- Błasiak M., 2011, *Dwujęzyczność i penglish. Zjawiska językowo-kulturowe polskiej emigracji w Wielkiej Brytanii*, Kraków.
- Common European Framework of Reference for Languages: Learning, teaching, assessment – Companion volume* [CEFR-CV], 2020, Strasbourg, [online] <https://rm.coe.int/cefr-companion-volume-with-new-descriptors-2018/1680787989> [01.10.2020].
- Dörnyei Z., 1995, *On the Teachability of Communication Strategies*, „TESOL Quarterly”, nr 29, s. 55–85.
- Europejski system opisu kształcenia językowego: uczenie się, nauczanie, ocenianie* [ESOKJ], 2003, Warszawa.
- Garfinkel H., 1967, *Some essential features of common understanding*, „Studies in Ethnomethodology”, nr 75, s. 38–44.

¹⁶ Zarzycka (2013) stosuje termin „architekt dyskursu” (*discourse’s architect*), „który kontroluje integralność dyskursu i poprawność wypowiedzi, czuwa nad przebiegiem całej rozmowy. Jednym słowem dba o to, aby *konstrukcja* zbudowana ich wspólnym wysiłkiem nie zawaliła się, ale stała się piękniejsza” (2013, s. 311).

- Gruchmanowa M., 1988, *Język Polonii amerykańskiej (w odmianie mówionej)*, w: H. Kubiak, E. Kusielewicz, T. Gromada (red.), *Polonia amerykańska. Przeszłość i współczesność*, Wrocław–Warszawa–Kraków–Gdańsk–Łódź, s. 261–282.
- Janowska I., Plak M., 2021, *Działania mediacyjne w uczeniu się i nauczaniu języków obcych. Od teorii do praktyki*, „Biblioteka LingVariów Glottodydaktyka”, t. 22, Kraków.
- Knapp M.L., Hall J.A., 2000, *Komunikacja niewerbalna w interakcjach międzyludzkich*, Wrocław.
- Morell T., 2004, *Interactive lecture discourse for university EFL student*, „English for Specific Purposes”, t. 23, nr 3, s. 325–338.
- Nowicka A., 2004, *Metoda analizy konwersacyjnej w badaniu samodzielności komunikacyjnej w języku obcym*, w: M. Pawlak (red.), *Autonomia w nauce języka obcego*, Poznań–Kalisz, s. 125–137.
- Pędrak A., 2017, *Język polskich zbiorowości emigracyjnych w Wielkiej Brytanii i Irlandii — procesy adaptacji i derywacji*, „Acta Universitatis Lodziensis. Folia Linguistica”, t. 51, nr 1, s. 77–91.
- Poullisse N., 1990, *The use of compensatory strategies by Dutch learners of English*, Dordrecht.
- Rancew-Sikora D., 2007, *Analiza konwersacyjna jako metoda badania rozmów codziennych*, Warszawa.
- Seretny A., 2014, *Rola efektu zwrotnego w dydaktycznym dyskursie interakcyjnym*, „Acta Universitatis Lodziensis. Kształcenie Polonistyczne Cudzoziemców”, t. 21, s. 37–50.
- Sękowska E., 1994, *Język zbiorowości polonijnych w krajach anglojęzycznych: zagadnienia leksykalno-słotwórcze*, Kraków.
- Sękowska E., 2010, *Język emigracji polskiej w świecie. Bilans i perspektywy badawcze*, Warszawa.
- Słownik języka polskiego PWN*, 2005, J. Bralczyk (red.), [online] <https://sjp.pwn.pl/> [01.02.2024].
- Swain M., 1985, *Communicative competence: Some roles of comprehensible input and comprehensible output in its development*, w: S. Gass, C. Madden (red.), *Input in second language acquisition*, Rowley, MA: Newbury House, s. 235–253.
- Szymankiewicz K., 2002, *Negocjowanie znaczenia w dyskursie szkolnym na lekcji języka obcego*, „Języki Obce w Szkole”, nr 4, s. 29–34.
- Wilczyńska A., Michońska-Stadnik A., 2010, *Metodologia badań w glottodydaktyce. Wprowadzenie*, Kraków.
- Wojtczak E., 2019, *Strategie komunikacyjne jako sposób na skuteczne komunikowanie się mimo niedostatków językowych*, „Acta Universitatis Lodziensis. Kształcenie Polonistyczne Cudzoziemców”, t. 26, s. 81–96.
- Zarzycka G., 2002, *O walorach badawczych analizy konwersacji (spojrzenie transakcyjne)*, w: J. Opoka, A. Oskiera (red.), *Język – Literatura – Dydaktyka*, t. 1, Łódź, s. 243–254.
- Zarzycka G., 2013, *Managing discourse in conversation during lessons of Polish as a foreign language*, w: Ł. Salski, W. Szubko-Sitarek (red.), *Perspectives on Foreign Language Learning*, s. 291–313.
- Żurek A., 2018, *Strategie komunikacyjne osób dwujęzycznych. Na przykładzie polszczyzny odziedziczonej w Niemczech*, Kraków.

ANEKS

Tabela 2. Zasady transkrypcji wypowiedzi

Symbole stosowane w transkrypcji	
K1 M1	Symbol osoby badanej: K – kobieta M – mężczyzna 1 – numer oznaczający konkretną osobę
L	lektor
?	intonacja wznosząca, podwyższenie tonu
!	zaakcentowanie końca wypowiedzi, ton ożywienia, niekoniecznie jest to wypowiedź wykrzyknikowa
ta:::k	przeciągnięty, wydłużony dźwięk (liczba dwukropków zależna jest od długości przedłużenia dźwięku)
(1.0)	pauza wyrażona w sekundach
(.)	mikropauza (około 0,2 sekundy)
TEKST	wypowiedziane wyraźnie głośniejsze niż reszta rozmowy
°tekst°	wypowiedziane wyraźnie ciszej niż reszta rozmowy
>tekst<	wypowiedziane wyraźnie szybciej niż reszta rozmowy
<tekst>	wypowiedziane wyraźnie wolniej niż reszta rozmowy
()	fragment wypowiedzi niemożliwy do zrozumienia
(śmieje się)	dotychczasowe informacje dotyczące wypowiedzi, np. śmiech, wahanie, mlaśnięcie i inne opisy zachowań niewerbalnych
[...]	pominięcie fragmentu wypowiedzi
[tekst]	komentarz odautorski ułatwiający zrozumienie wypowiedzi
yyy/mmm	pauza wypełniona ciągiem głosek yyy lub mmm
mhm	konsonantyczny sygnał potwierdzenia/akceptacji
yhm	wokaliczny sygnał potwierdzenia/akceptacji
tekst	omawiany fragment tekstu
<u>tekst</u> <u>tekst</u> <u>tekst</u>	podkreślenia stosowane w przypadku nagromadzenia strategii komunikacyjnych w obrębie wypowiedzi.
(przytakuje)	skinienie głowy oznaczające potwierdzenie

Źródło: opracowanie własne na podstawie Rancew-Sikora (2007, s. 29–30)