

neofilolog

CZASOPISMO POLSKIEGO
TOWARZYSTWA NEOFILOLOGICZNEGO
NR 38/1

Dyskurs edukacyjny w klasie językowej

pod redakcją

Mirosława Pawlaka

Publikacja współfinansowana przez
Uniwersytet im. Adama Mickiewicza w Poznaniu

Poznań – Kalisz 2012

Redakcja

Katarzyna Karpińska-Szaj (Uniwersytet im. Adama Mickiewicza, Poznań) – redaktor naczelny
Małgorzata Bielicka (Uniwersytet im. Adama Mickiewicza, Poznań) – sekretarz redakcji
Piotr Bajak – redakcja techniczna
Joanna Dudek – projekt okładki

Rada naukowa

ANNA CIEŚLICKA (Uniwersytet im. Adama Mickiewicza, Poznań)
ALEKSANDRA JANKOWSKA (Uniwersytet im. Adama Mickiewicza, Poznań)
KARL DIETER BÜNTING (Universität Duisburg, Essen)
JAN MAJER (Uniwersytet Łódzki)
KAZIMIERA MYCZKO (Uniwersytet im. Adama Mickiewicza, Poznań)
MIROSLAW PAWLAK (Uniwersytet im. Adama Mickiewicza, Poznań)
TERESA SIEK-PISKOZUB (Uniwersytet im. Adama Mickiewicza, Poznań)
DAVID SINGLETON (Trinity College, Dublin)
WŁODZIMIERZ SOBKOWIAK (Uniwersytet im. Adama Mickiewicza, Poznań)
MARZENA WATOREK (Université Paris 8 St. Denis)
WERONIKA WILCZYŃSKA (Uniwersytet im. Adama Mickiewicza, Poznań)

Redaktorzy tematyczni

KRYSTYNA DROŹDZIAŁ-SZELEST (Uniwersytet im. Adama Mickiewicza, Poznań) – glottodydaktyka
URSZULA PAPROCKA-PIOTROWSKA (Katolicki Uniwersytet Lubelski im. Jana Pawła II) – językoznawstwo
LESZEK BEREZOWSKI (Uniwersytet Warszawski) – translatoryka

Redaktorzy językowi

SÉBASTIEN DUCOURTIOUX (Uniwersytet Warszawski) – język francuski
MELANIE ELLIS (Nauczycielskie Kolegium Języków Obcych, Zabrze) – język angielski
WOLFGANG SCHRAMM (Uniwersytet Warszawski) – język niemiecki

Deklaracja o wersji pierwotnej:

Wersją pierwotną każdego numeru czasopisma jest wersja drukowana, ukazująca się nakładem
Wydawnictwa Sowa Druk na Życzenie

© Copyright by POLSKIE TOWARZYSTWO NEOFILOLOGICZNE

ISSN: 1429-2173

Adres redakcji:

Katarzyna Karpińska-Szaj
Instytut Filologii Romańskiej UAM
al. Niepodległości 4, 61-894 Poznań
kataszaj@amu.edu.pl

Małgorzata Bielicka (sekretarz redakcji)
Instytut Lingwistyki Stosowanej
ul. 28 Czerwca 1956 roku/198, 61-485 Poznań
malgorzata.bielicka@amu.edu.pl

Druk: Sowa – druk na życzenie, ul. Hrubieszowska 6a, 01-209 Warszawa

SPIS TREŚCI

WPROWADZENIE: Mirosław Pawlak 5

ARTYKUŁY

1. Weronika Wilczyńska – *Czy pojęcie dyskursu jest przydatne w glottodydaktyce?* 7
2. Katarzyna Rokoszewska – *Dyskurs edukacyjny w klasie językowej z perspektywy teorii społeczno-kulturowej* 27
3. Joanna Targońska – *Interakcja w klasie językowej – metodologia badawcza* 43
4. Danuta Wiśniewska – *Czy milczenie zawsze jest złotem? Percepcja ciszy i milczenia na zajęciach z praktycznej znajomości języka angielskiego* 61
5. Mirosław Pawlak – *Negocjowanie form i znaczeń podczas lekcji języka obcego – wyniki badań* 77
6. Małgorzata Spychała – *Dyskurs edukacyjny a rozwój interkulturowej kompetencji negocjacyjnej podczas lekcji języka obcego na przykładzie języka hiszpańskiego* 91
7. Paweł Sobkowiak – *Dialog interkulturowy na lekcji języka angielskiego w kontekście polskim* 107

SPRAWOZDANIA I KOMUNIKATY 129

SPIS TREŚCI W JĘZYKU ANGIELSKIM 131

WPROWADZENIE

Począwszy od bieżącego roku *Neofilolog* będzie się ukazywał się nie dwa, ale cztery razy w roku, co jest związane z koniecznością dostosowania sposobu publikacji do wchodzących w życie nowych zasad oceny czasopism naukowych, a wszystkie jego wydania będą miały charakter tematyczny. Dwa pierwsze tego-roczne numery poświęcone zostały problematyce dyskursu edukacyjnego w klasie językowej, która była tematem przewodnim konferencji Polskiego Towarzystwa Neofilologicznego w Kaliszu we wrześniu 2011 roku. Choć nie zawsze zdajemy sobie z tego sprawę, efektywność procesu nauczania języka obcego uzależniona jest w dużej mierze od charakteru interakcji między nauczycielem i uczniami, na przykład podczas wprowadzania i ćwiczenia nowej struktury gramatycznej czy leksyki, oraz samymi uczniami, na przykład kiedy pracują w parach i małych grupach. Innymi słowy, pomimo faktu, że przygotowanie nauczyciela, jego zaangażowanie czy też umiejętność doboru technik, procedur i metod nauczania, materiałów i pomocy dydaktycznych odgrywają dużą rolę, to bardzo często kluczowe znaczenie dla przebiegu lekcji i zajęć ma umiejętność odpowiedniego zarządzania dyskursem. Polega ono między innymi na stworzeniu uczniom możliwości udziału w lekcji stosownie do określonych celów, umiejętnym zadawaniu pytań, odwoływaniu się do języka ojczystego jedynie w uzasadnionych przypadkach, sprawnym stosowaniu różnych sposobów organizacji pracy, zachęcaniu uczniów do używania strategii komunikacyjnych, podejmowaniu optymalnych decyzji dotyczących korekty błędów bądź zapewnieniu odpowiednich proporcji pomiędzy nauczaniem elementów systemu językowego i umiejętności porozumiewania się. Równie istotne dla kształtowania dyskursu edukacyjnego są także inne decyzje podejmowane przez nauczyciela, które związane są na przykład z pełnionymi przez niego rolami, sposobami wprowadzania i ćwiczenia form języka oraz rozwijania sprawności językowych, promowaniem autonomii czy też rozwijaniem kompetencji interkulturowej.

W niniejszym tomie znajdują Państwo siedem tekstów związanych z tak zarysowaną problematyką, które, na tyle, na ile było to możliwe, uszeregowane zostały według poruszanej w nich problematyki. Dwa pierwsze artykuły, autorstwa Weroniki Wilczyńskiej i Katarzyny Rokoszewskiej, poświęcone zostały rozważaniom natury teoretycznej i dotyczą odpowiednio przydatności pojęcia dyskursu, analizy dyskursu, a także wykorzystywanego przez nie aparatu pojęciowego i metodologii w glottodydaktyce oraz możliwości scharakteryzowania dyskursu edukacyjnego z perspektywy teorii socjokulturowej. W kolejnym tekście, który sygnalizuje przejście do kontrybucji o charakterze empirycznym, Joanna Targońska omawia metodologię badań nad interakcją w klasie językowej, zwracając uwagę na rolę triangulacji jako sposobu na jak najpełniejsze uchwycenie tego złożonego i wieloaspektowego procesu. W kolejnych dwóch tekstach, które prezentują sprawozdania z przeprowadzanych projektów badawczych, Danuta Wiśniewska poszukuje odpowiedzi na pytania dotyczące przyczyn i kon-

sekwencji ciszy i milczenia podczas zajęć z praktycznej nauki języka angielskiego, a Mirosław Pawlak koncentruje się na występowaniu, charakterze i przydatności negocjowania form i znaczeń podczas pracy w parach i małych grupach. Pozostałe dwa artykuły poświęcone zostały rozwijaniu kompetencji interkulturowej, która odgrywa coraz większą rolę w dobie ułatwionego kontaktu z przedstawicielami innych narodowości. W pierwszym z nich Małgorzata Spychala rozważa możliwości promowania interkulturowej kompetencji negocjacyjnej i mediacyjnej w typowym dyskursie klasowym, analizując pod tym kątem podręczniki do nauki języka hiszpańskiego. Paweł Sobkowiak natomiast prezentuje wyniki badania o charakterze jakościowym, w którym wykorzystano obserwacje lekcji i wywiady z nauczycielami w celu znalezienia odpowiedzi na pytanie, czy i w jakim stopniu zajęcia szkolne przyczyniają się do rozwijania kompetencji interkulturowej uczniów. Wszystkie te teksty stanowią zajmującą lekturę i z całą pewnością przyczynią się do lepszego zrozumienia różnych aspektów dyskursu edukacyjnego w klasie językowej, będąc przy tym impulsem do prowadzenia badań empirycznych w tym obszarze.

Mirosław Pawlak

Weronika Wilczyńska

Institut Filologii Romańskiej
UAM, Poznań

CZY POJĘCIE Dyskursu JEST PRZYDATNE W GLOTTODYDAKTYCE?

Do we need the concept of *discourse* in foreign language pedagogy?

Despite its growing popularity within the humanities and social sciences, the concept of *discourse* (and also *discourse analysis*) continues to be perceived as rather vague by those who are not experts in the domain of discourse analysis. The aim of the present paper is to acquaint non-specialist readers with the multifold, interdisciplinary nature of *discourse* in order to further consider its usefulness with reference to foreign language pedagogy. It is argued that a wider use of this concept may lead us to a more coherent view of the main issues underlying our field, namely by integrating into our thinking both social and individual communicative practices. This idea is illustrated with selected conceptual tools and the views advanced by leading French discourse analysts (e.g. Charaudeau, 1993, 2010; Maingueneau, 1996, 2005) and, up to this point, mainly exploited in studying the media and public communication. Moreover, the importance of typological distinctions in foreign language pedagogy is stressed and an example of a *discursive approach* to foreign language instruction is provided. At the same time, attention is drawn to inherent and/or objective limitations on and difficulties in a wider use of the concept of *discourse*. These problems notwithstanding, the conclusion points to the fact that, given the complexity of our domain, it is hardly conceivable nowadays that we can be content with oversimplified formulae and limited, one-sided theories.

1. Wprowadzenie

Bez wątpienia, głównym celem nauki języka obcego (J2) jest przygotowanie do efektywnej komunikacji, tę zaś dość powszechnie definiuje się jako sytuacyjnie

trafne, a przy tym formalnie poprawne „użycie J2”. Czy jednak to ostatnie określenie, tj. użycie języka, przewijające się także w definicjach dyskursu, można uznać za operacyjne w glottodydaktyce (GD)? Czy mianowicie szersze wykorzystanie teorii dyskursu może wyostrzyć nasze postrzeganie uwarunkowań rozwoju kompetencji komunikacyjnej (KK) w J2, pomagając jednocześnie w przezwyciężaniu ograniczeń dotychczas szeroko stosowanych ujęć i procedur dydaktycznych?

Zauważmy, że w myśl dobrze zakorzenionej, „szkolnej” tradycji, oba powyższe kryteria – adekwatności sytuacyjnej i poprawności – niekiedy nadal bywają postrzegane jako rozdzielne czy wręcz konkurencyjne wobec siebie. W swych początkach GD, jako młoda dziedzina naukowa, ulegając trendom dominującym w ówczesnym językoznawstwie i innych naukach pokrewnych, nie uniknęła opowiadania się po jednej lub drugiej stronie czy ich hierarchizowania, częściej jednak akcentując wagę poprawności formalnej. Niemniej w ramach GD zawsze istniał także nurt, który można by określić jako *racjonalno-integracyjny* (wspomnijmy tu choćby tak wybitną postać jak J. A. Koménsky). Nurt ten unikał przeciwstawiania poszczególnych kryteriów, akcentując osobiste działania dostosowane tak funkcjonalnie, jak i społecznie.

W ostatnim półwieczu, emancypując się z narzuconego jej przez językoznawstwo strukturalistyczne statusu dziedziny *par excellence* aplikacyjnej, GD rozwinęła zresztą wiele własnych, konkretnych koncepcji (nie mówiąc już o odnośnych zasobach dydaktycznych). Z perspektywy czasu, nauczanie sytuacyjne, kontekstualizacja materiału do zapamiętania, odgrywanie ról i inscenizacje, czy wreszcie nacisk na osobiste wypowiedzanie się w podejściu autonomizującym mogą być traktowane jako trafne dążenia do wypracowania możliwie *zintegrowanego* podejścia do złożoności zjawisk komunikacji językowej. W ten kierunek poszukiwań można wpisać, naszym zdaniem, także trójelementowy model kompetencji komunikacyjnej, obejmujący wiedzę, sprawności i postawy.

Równocześnie, w trakcie ostatniego półwiecza radykalnie zmienia się sytuacja w językoznawstwie. Coraz więcej uwagi zyskiwały tu poszerzone, bardziej całościowe ujęcia zjawisk komunikacji językowej, co doprowadziło m. in. do wykrystalizowania się nowych dziedzin, takich jak *sociolingwistyka*, *pragmatyka językowa* i właśnie *analiza dyskursu* (AD). Dziedziny te, podobnie jak i sama GD, mają charakter wyraźnie interdyscyplinarny, a proponowane przez nie modele i koncepcje wykraczają daleko poza dominujący w latach 60. model Jakobsona i pojęcie tekstu jako samoistnej formalnie i znaczeniowo całości. W szczególności, ważną rangę zyskuje społeczny kontekst komunikacji oraz sam podmiot wypowiedzi jako komunikujący i działający *społecznie*, jego złożona tożsamość, zasoby umysłowe, relacje interpersonalne i strategie komunikacyjne. Także GD, i to już od końca lata 70., akcentuje celowe współdziałanie komunikacyjne, a współcześnie szeroko promuje podejście zadaniowe. Co więcej, prowadzone w tym zakresie badania nad rozwojem KK w J2, wraz z indywidualno-społecznymi uwarunkowaniami tego rozwoju, mogą niewątpliwie wzbogacać także inne, pokrewne dziedziny.

Czy zatem pełniejsze odwołanie się do teorii dyskursu, jako jednego z nowszych trendów w badaniach społeczno-humanistycznych może wyżej wspomniane tendencje umocnić i/lub korzystnie uzupełnić? Oto nietatwe pytanie, które postaramy się podjąć w niniejszym artykule. Wymagać to jednak będzie wcześniejszego zarysowania – choćby grubą kreską – dość ulotnej, a przy tym niezwykle zróżnicowanej problematyki dyskursu jako przedmiotu badań.

2. *Dyskurs*: pojęcie złożone i nieostre

Wyjaśnienia definicyjne wydają się nieodzowne ze względu na pewną mglistość, a także zróżnicowane pojmowanie *dyskursu*.

Zauważmy na wstępie, że niezależnie od ujęcia omawiane tu pojęcie jawi się przede wszystkim jako szersze i bardziej złożone niż ‘tekst’ czy ‘wypowiedzenie’. Zazwyczaj przyjmuje się też, że choć dyskurs przejawia się w tekstach, jednak sam w sobie jest niematerialny i funkcjonuje intersubiektywnie. I zapewne właśnie to, że *dyskurs* wykracza poza materialność i skończoność tekstu, a także konkretne, pojedyncze wypowiedzenie, utrudnia jego precyzyjne zdefiniowanie. Stąd też, w praktyce, jak to ujmuje Maingueneau (2005), spotykamy bądź to formuły pojemne, lecz nieostre, bądź to definicje precyzyjne, lecz odnoszące się już do specyficznych koncepcji.

Z kolei określenie *Analiza dyskursu*¹ może jawić się już nie tylko jako niejasne, lecz i nieco mylące – oznacza ono bowiem nie tyle samo analizowanie dyskursu czy dyskursów, lecz także dziedzinę badań nad dyskursem, różnie zresztą pojmowanych (szerzej, zob. Grzmil-Tylutki, 2010). Niemniej wszystkie te badania łączy to, że wykraczają one mniej lub bardziej poza tradycyjnie rozumiane językoznawstwo, przybierając w większym lub mniejszym stopniu charakter *interdyscyplinarny* – zwykle w grę wchodzi tu dziedziny takie jak: mikrosocjologia, socjolingwistyka, antropologia, psychologia społeczna, pragmatyka językowa, tekstologia, nauki o komunikacji, a także komunikacja interkulturowa.

Z perspektywy glottodydaktyki już samo to poszerzone, interdyscyplinarne podejście czyni te badania, przynajmniej potencjalnie, interesującymi także i dla nas. Nie sposób tu, choćby w skrócie, zarysować zręby teorii dyskursu, ich zróżnicowanie (zob. szerzej np. Maingueneau, 2005) i odnośny dorobek poznawczy. Postaramy się zatem skupić poniżej na tych aspektach i walorach, które mogą szczególnie inspirować glottodydaktyków. W myśl refleksji wstępnej,

¹ W języku angielskim wyrażenia *discourse analysis* i *conversation analysis* mają analogiczną strukturę, a ich pierwsze człony mają wartość przymiotnikową. W języku polskim takiego paralelizmu brak: *analiza konwersacyjna*, ale: *analiza dyskursu* (a nie *a. dyskursywna* – co byłoby trafniejsze). W języku francuskim odnośne struktury także nie są paralelne, a przy tym wydają się mniej ustabilizowane: *analyse des conversations* albo *a. conversationnelle*, a także: *analyse du discours* – ostatni człon ma tu zasadniczo wartość generyczną; spotyka się też dwuznaczne określenie *analyse de discours* – *discours* może mieć tu wartość przymiotnikową lub wskazywać na liczbę mnogą.

za interesujące uznamy te badania, które mogą sprzyjać uchwyceniu regularności owego społecznego „użycia języka”, a więc wykraczają poza li tylko formalne aspekty funkcjonowania systemu danego języka.

2.1. Różnorodne ujęcia i tradycje

Wspomniana wyżej wieloznaczność i pewna mglistość tego pojęcia, w połączeniu z jego szybko rosnącą popularnością, tak w mediach, jak i w środowisku akademickim, czyni zeń określenie tyleż nośne, co modne. Nośność ta wynika zapewne z nazbyt wiernego (ogłędnie mówiąc) przenoszenia przez naszych dziennikarzy zachodnich przekazów medialnych – angielski odpowiednik ‘dyskursu’ – *discourse*, a także francuski – *discours*, należą tam do podstawowego leksykonu prasowego, a w pewnych zakresach znaczeniowych także do języka codziennego. Z kolei to moda zapewne powoduje, że podobnie jak w latach 80., przynajmniej w środowisku akademickim, dość powszechnie zastępowano ‘zdanie’ czy ‘tekst’ określeniem ‘wypowiedzenie’, dziś popularnym zamiennikiem, skądinąd rzeczywiście nadużywanego słowa ‘język’ (a także ‘tekst’) staje się właśnie ‘dyskurs’. Przykład takiego, jak się wydaje niezbyt ustabilizowanego użycia omawianych terminów spotykamy choćby w *Europejskim systemie opisu kształcenia językowego* (ESOKJ), gdzie stwierdza się m. in.: „tekst lub dialog składa się z wypowiedzi” (Council of Europe, 2001: 92), natomiast w tytule odnośnego schematu (*Diagram 3*) pojawia się jedynie ‘dyskurs’.

Polska kariera ‘dyskursu’ uderza tym bardziej, że jeszcze 20 czy 30 lat temu słowo to było postrzegane jako rzadkie, a wręcz archaiczne, skoro *Słownik języka polskiego* (Szymczak, 1978) opatruje go kwalifikatorem ‘dawniej’ (pomijamy tu jego specjalistyczne, filozoficzne znaczenie). ‘Dyskurs’ pojawia się także w *Słowniku wyrazów obcych* (Kopaliński, 1995), przy czym oba wspomniane słowniki zgodnie i nader zwięźle objaśniają je jak następuje: ‘rozmowa, dyskusja, przemowa/przemówienie’ (w obu tych źródłach przymiotnik ‘dyskursywny’ jest odnotowany jedynie jako termin filozoficzny). Znamienne, że z kolei specjalistyczna *Encyklopedia językoznawstwa ogólnego* (Polański, 1995) w ogóle takiego terminu nie odnotowuje (próżno też szukać w niej terminów takich jak: ‘interakcja’ czy ‘kompetencja komunikacyjna’ – pojawia się jedynie ‘kompetencja językowa’).

I rzeczywiście, ‘dyskurs’ jako termin specjalistyczny – bowiem tylko to znaczenie będzie nas tu dalej zajmować – zadomowił się w polskiej humanistyce dopiero w ostatnim dwudziestoleciu, w wyniku zainteresowania naukowców nową dziedziną – tj. analizą dyskursu, zgłębianą zresztą głównie w kontekście komunikacji (pół)publicznej (głosowej i pisemnej). Jednak i w tym specjalistycznym użyciu, jak już wspomniano, pojęcie to dalekie jest od jednoznaczności, a wynika to także stąd, że odnośne teorie ciągle bujnie się rozwijają, tak w Europie, jak i w Ameryce. Wspomnieć tu trzeba dwie szczególnie bogate tradycje badań nad dyskursem, dość umownie określane jako francuska i angielska. Wielkie zasługi w upowszechnianiu tych koncepcji i ich dorobku badawczego na

gruncie polskim mają dwie wybitne znawczynie tej nowej dziedziny: Halina Grzmil-Tylutki (UJ) i Anna Duszak (UW).

Wspomniane bogactwo badań nad dyskursem nie dotyczy jedynie różnic w przedmiocie badań, lecz także odnośnych koncepcjach i wykorzystywanej metodologii. I tak, bardzo ważnym nurtem badań anglosaskich jest tzw. *krytyczna analiza dyskursu* (KAD), ukazująca działanie ideologii i relacji władzy (w sensie szerokim), a badająca głównie oddziaływanie dyskursów w trudnych kwestiach społecznych, takich jak: pozycja kobiet, niektórych mniejszości, imigrantów etc. czy też manipulatorski wpływ reklamy czy przekazu medialnego (zwłaszcza w dyskursie politycznym) itp. (zob. szerzej: Duszak i Fairclough, 2008). Z kolei francuskie badania nad dyskursem w swych początkach, jeszcze w latach 60. i 70. (tzw. szkoła francuska), również koncentrowały się na ujawnianiu powiązań między ideologiami a instancjami społeczno-ekonomicznymi. Jednak stopniowo, także pod wpływem myślicieli takich jak P. Bourdieu i M. Foucault, ewoluowały one w kierunku wnikliwej, nowatorskiej koncepcji wykorzystującej takie pojęcia jak *interdyskurs* i *dialogizm*. Do tego właśnie, współcześnie rozwijanego zwłaszcza we Francji nurtu będziemy nawiązywać w dalszej części artykułu.

2.2. Dyskurs i tzw. lingwistyka dyskursu

Dyskurs definiowany bywa zwykle (zwłaszcza w pracach anglosaskich), jako ‘język w użyciu’ (ang. *language in use*); często spotyka się też inną, równie lapidarną formułę ujmującą dyskurs jako ‘tekst w kontekście’. Jednak te przystępnie brzmiące określenia mogą być dość różnie interpretowane, różny też bywa zakres odnośnych badań, które określa się niekiedy pojemnym terminem *lingwistyki dyskursu*.

Przyjmując powyższe zastrzeżenie, można wyłonić pewne charakterystyczne tendencje w pojmowaniu owych trzech podstawowych pojęć opisujących czym jest dyskurs:

- *Język* rozumiany jest tu szeroko, jako zespół kodów symbolicznych współdziałających w tworzeniu znaczenia danej wypowiedzi w komunikacji.
- *Użycie* odsyła do społecznego kontekstu funkcjonowania tych kodów, akcentuje ich intersubiektywny charakter.
- *Kontekst* z kolei obejmuje te jego elementy, które wpływają na sens danej wypowiedzi.

Tak więc najogólniej rzecz ujmując, pojęcie *dyskursu* odnosi się do wytwarzania znaczeń przez owe różnorodne kody (tj. procesu semiozy) w danych warunkach społecznych. Ujmując to nieco inaczej, chodzi tu o interpretację zdarzenia językowego w kontekście jego wystąpienia. Jednak, jak pokażemy niżej, ‘kontekst’ niekoniecznie musi być pojmowany jako konkretne (‘tu i teraz’) uwarunkowania sytuacyjne. Badania dyskursu skupiają się zasadniczo na korpusach tekstów, a

ponieważ te ostatnie są traktowane szeroko, określa się je też dyskursami² – co rzecz jasna nie sprzyja przejrzystości tego określenia jako terminu specjalistycznego.

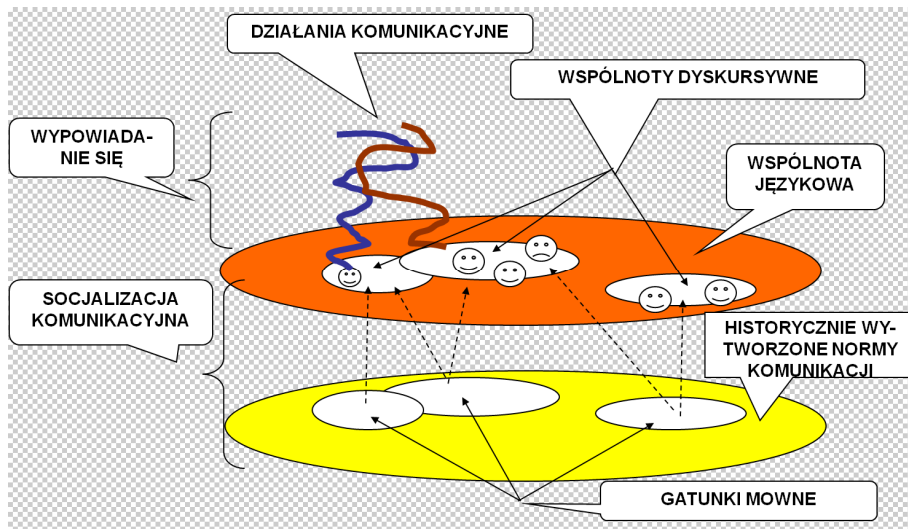
2.3. Dyskurs jako filar społecznych praktyk komunikacyjnych

Znacznie bardziej abstrakcyjnie ujmują przedmiot *Analizy dyskursu* wiodący, francuscy badacze tej dziedziny – D. Maingueneau i P. Charaudeau, autorzy *Dictionnaire d'analyse du discours* (2002), obszernego słownika porządkującego aparat pojęciowy analizy dyskursu. Wiążą oni dyskurs przede wszystkim ze *społeczną praktykę komunikacyjną* (SPK). Jak każda praktyka społeczna, także SPK ma charakter utrwalony i funkcjonalny dla danej wspólnoty, a ponieważ bazuje ona na kodach symbolicznych (język, ubiór, gesty, sposób bycia, aranżacja przestrzeni publicznej itp.) jest też zsemiotyzowana. To, że wszystkie te elementy mają swój udział w całościowym znaczeniu wypowiedzi jest myślą powszechnie podzielaną przez analityków dyskursu, jednak omawiane tu ujęcie relatywizuje owo „współrozumienie” do członków danej wspólnoty (i tych, dla których normy tej wspólnoty są czytelne).

Inną, powszechnie podzielaną ideą jest to, że komunikacja symboliczna opiera się na konwencjach interpretacyjnych. Francuscy badacze podkreślają przy tym, że to właśnie ta właściwość komunikacji warunkuje transparentność wypowiedzi, zapewniając szybkość, ekonomię, ale ponadto także niepowtarzalną subtelność i precyzję znaczeniową w porozumiewaniu się w obrębie danej wspólnoty. Treści przekazu zespalają się bowiem w naszym umyśle implicytnie ze specyficznym postrzeganiem kontekstem społecznym, a budowane w ten sposób znaczenia stają się przejrzyste nie tylko semantycznie, ale i pragmatycznie. I tak, na przykład, pytanie: *Czy Pani widzi ten numer?* będzie miało inny wydźwięk w ustach lekarza-okulisty, a inny, gdy pytanie zostanie zadane na przykład na przystanku tramwajowym. Szerzej, w wymiarze intersubiektywnym takie podzielenie odniesień implicytnych warunkuje efektywne współdziałanie członków danej wspólnoty, a jednocześnie tę wspólnotę cementuje, budując więzi wspólnotowe i tożsamość zbiorową.

Warto tu podkreślić, że pojęcie wspólnoty obejmuje bardzo różne zbiorowości: niektóre są wyraźnie zinstytucjonalizowane i bazują na uregulowaniach prawnych (państwo, sektor edukacji, gmina, parafia, firma etc.), inne mogą nie być aż tak formalnie zorganizowane (np. wspólnoty upodobań muzycznych, stylu życia, kolekcjonerów, grup wiekowych etc.). Jednostki utożsamiają się zwykle z więcej niż jedną wspólnotą, przy czym mogą w mniejszym lub większym stopniu być obeznane także z dyskursami innych wspólnot i wchodzić z nimi w relacje. Stąd też bardziej adekwatnym określeniem będzie tu ‘wspólnota dyskursywna’. Zależności między tym pojęciem a wspólnotą językową w perspektywie komunikacyjnej ilustruje rysunek 1, zaczerpnięty z wcześniejszej publikacji.

² Użycie takie wydaje się nawiązywać do znaczenia, jakie angielskie słowo *discourse* i francuskie *discours* przybierają w mowie codziennej, a mianowicie: ‘wypowiedź’, ‘przemówienie’.



Rysunek 1: Relacje między wspólnotą językową a wspólnotą dyskursywną (Nowicka i Wilczyńska, 2011: 25).

Oczywiście, także w stosunku do rozmów toczonych przez uczestników wspólnot przedstawionych na powyższym schemacie możemy użyć ogólnych formuł określających dyskurs jako ‘tekst w kontekście’ czy też ‘użycie języka’. Jednak w świetle wcześniejszych uwag należy uznać, że chodzi tu o coś więcej niż żywy, wielokanałowy *komunikat* czy też samo sytuacyjne uwarunkowania wypowiedzi i/lub jej interpretacji. *Dyskurs* w tym ujęciu odsyła bowiem do „praktyk usytuowanych” (fr. *pratiques situées*) jako właściwych określonym, specyficznym funkcjom i sektorom życia społecznego – które z natury cechują się sobie właściwym spojrzeniem na ważne dla nich kwestie. Tym samym pojęcie to wydaje się mieć istotny potencjał, gdy idzie o ukazywanie społecznych, funkcjonujących intersubiektywnie mechanizmów i regularności owych praktyk. I rzeczywiście, odnośne badania pokazują dobitnie, że nasze „użycie języka” czy też nasze zachowania komunikacyjne bynajmniej nie są ani całkowicie spontaniczne, ani dowolne, ani przypadkowe.

Zaznaczmy tu, że rozpoznawanie i rozumienie danego typu dyskursu nie musi zawsze oznaczać faktycznej przynależności do danej wspólnoty ani też podzielania prezentowanych treści. Przeciwnie, może ono budować czy wzmacniać tożsamość interkulturową uczących się J2. Może ono też budować wręcz tożsamość opozycyjną, jak pokazuje to przykład tzw. ‘nowomowy’, tj. dyskursu z czasów w PRL, który postrzegany był przez sporą część społeczeństwa jako skrajnie oderwany od rzeczywistości w swym przesłaniu i wręcz kompromitujący w swych skostniałych środkach wyrazu.

Podsumowując, *dyskurs* jako wyraz czy też emanacja SPK wskazuje nie tylko na pewne regularności formalne zachowań komunikacyjnych, lecz na samą ich

istotę, którą jest komunikowanie na bazie określanych wyobrażeń, koncepcji, nastawień (w tym wartościowania) i funkcji czy też celów podzielanych przez daną wspólnotę. Wraz z wysokim stopniem stabilizacji SPK dyskurs uzyskuje wymiar *instytucjonalny* – w szerokim rozumieniu; wykracza on poza sferę ściśle komunikacyjną, a nawiązuje do organizacji społecznej. Jest on niejako rozpięty między materialnym, poddającym się bezpośredniemu oglądowi tekstem (pisanym czy ustnym) a jego intersubiektywnie określoną dla danej wspólnoty wykładnią i funkcjonalnym ukierunkowaniem. Stąd badanie tak rozumianego dyskursu będzie wymagało szerszego wglądu w semiotyczną naturę naszych działań komunikacyjnych, przy uwzględnieniu ich społecznych uwarunkowań. Ujmując rzecz metaforycznie, tekst to zaledwie widoczna część dyskursywnego iceberg, a niedocenianie jego niewidocznej części niesie z sobą wielkie ryzyko komunikacyjne – czego doświadczamy zwłaszcza w komunikacji obcojęzycznej. Obraz ten powinien nam towarzyszyć, gdy używamy skrótowej formuły, zgodnie z którą *analiza dyskursu* jako dziedzina badań skupia się na wyjaśnianiu powiązań między danym tekstem (i szerzej zdarzeniem komunikacyjnym) a szerszymi zjawiskami społecznymi.

Omawiany tu nurt badań akcentuje jednocześnie fakt, że dyskursy realizowane są w określonych *gatunkach*, wytworzonych historycznie i wyspecjalizowanych funkcjonalnie oraz treściowo (np. pogawędka, wykład). Ten wątek badawczy należy uznać za szczególnie inspirujący dla GD, powrócimy do niego niżej (zob. sekcja 4.).

3. Analiza dyskursu

3.1. Analiza dyskursu jako badanie praktyk komunikacyjnych

Rzeczywiste wypowiedzi zawierają wiele skrótów, aluzji, powtórzeń, przeformułowań, które zwykle nie znajdują uzasadnienia z punktu widzenia samej spójności tekstu, natomiast nabierają sensu jako domyślne odesłanie do określonych wizji (konceptualizowanych początkowo jako *ideologie*, a współcześnie raczej jako *wyobrażenia społeczne*). Stąd też, jak stwierdza Maingueneau (1995), AD to nie ‘zwykle’ badania interakcji w kontekście. Jak już powiedziano wyżej, poszczególne wypowiedzi możemy bowiem rozumieć na tyle, na ile potrafimy powiązać je ze znanymi nam, społecznie podzielanymi reprezentacjami myślowymi. Wyobrażenia te stopniowo konstytuują się w umysłach członków danej społeczności w wyniku oddziaływania niekiedy dość różnych, lecz podobnych w swej wymowie tekstów – których zbiór tworzy właśnie tzw. *interdyskurs*. W efekcie jego oddziaływanie nie tylko myślimy podobnie, ale też włączamy się w utrwalanie danych schematów interpretacyjnych właśnie poprzez SPK.

Prowadzone w tej perspektywie badania koncentrują się początkowo raczej na ujawnianiu ukrytych w tekstach treści ideologicznych. Jednak z czasem, głównie pod wpływem myśli M. Foucaulta, zainteresowania francuskich specjalistów skupiają się bardziej na określeniu samego aparatu, który umożliwia spo-

leczone funkcjonowanie dyskursów, ich tworzenie, recepcję i utrwalanie w czasie. Współcześnie, na pierwszy plan wysuwa się tu właśnie *instytucjonalny* wymiar dyskursu, ujawniający się w SPK. Przesuwa to badania na powiązania między tekstami (interdyskurs), w tym często w interakcjach ustnych, a reprezentacjami mentalnymi dotyczącymi ich treści.

Badania te skupiają się przede wszystkim na komunikacji publicznej i pół-publicznej (np. rozmowa urzędnika z petentem, wywiad lekarski), a szczególnie wdzięcznym obiektem badawczym staje się przekaz medialny (np. TV, prasa, a także Internet), tu bowiem owe powiązania są wręcz uderzające. Okazuje się, że walory znaczeniowe przekazu medialnego mogą znacznie wykraczać poza jego zawartość treściową: liczy się już sam fakt i sposób zaistnienia, ilość pojawień na ekranie, powtarzanie pewnych formuł i elementów znaczących, ich współbrzmienie czy też przeciwnie kontrastowanie, ich osadzenie kontekstowe, a także zabarwienie emocjonalne i sugerowana mniej lub bardziej implicytnie ocena, etc. Telewizja jawi się już nie tylko jako nośnik informacji, właściciel danego kanału czy stacji może bowiem działać także jak zwykły podmiot gospodarczy, produkując informację i oferując ją odpłatnie określonej grupie klientów... A to oznacza, że może on *tworzyć* określoną wiedzę społeczną i nastawienia, a więc także rozmyślnie *kształtować* opinię publiczną i nią najzwyczajniej manipulować.

Znamienne, że wraz z rosnącą świadomością oddziaływania dyskursu w sferze publicznej tworzy się swoisty rynek usług świadczonych przez specjalistów w tym zakresie – pojawiają się nowe zawody, takie jak rzecznik prasowy czy doradca medialny podmiotów politycznych i gospodarczych (marketing). Tworzy się też nowa dziedzina, określana jako *public relations* (PR), a zatem i odnośne badania. Silny jest tu nurt aplikacyjny, nakierowany na osiągnięcie efektywności komunikacyjnej poprzez pewne techniki i chwytły, a niekoniecznie zainteresowany umacnianiem autentycznych stosunków demokratycznych czy relacji podmiotowych.

Nie ma wątpliwości, że problematyka tak pojmowanego dyskursu sytuuje się w centrum współczesnej humanistyki, dotyczy ona bowiem bezpośrednio efektywności i autentyczności naszej komunikacji – co przecież interesuje bezpośrednio także GD. Warto zatem przyjrzeć się, jak działają mechanizmy dyskursu.

3.2. Aparat analityczny – ujęcie Patricka Charaudeau

W zależności od interdyscyplinarnych powiązań, dyskurs może być ujmowany bądź to raczej w swym wymiarze społecznym, bądź to raczej w wymiarze mentalnym. Glottodydaktykę interesują oczywiście obie te perspektywy łącznie, stąd przywołamy tu ujęcie P. Charaudeau, postrzegającego podmiot komunikacji jako istotę psycho-społeczną z samej swej natury.

Ujęcie to zakłada (podobnie jak to jest w innych nurtach AD), że znaczenie jest silnie związane z kontekstem, a zachowania językowe należy badać w interakcjach. Uwzględnia się też oczywiście takie zjawiska i jednostki analizy jak: akt mowy,

kohezja i koherencja tekstowa, argumentacja, gatunek etc. Natomiast swoistość prezentowanego tu podejścia wyraża się w tym, że akcentuje ono szczególnie:

- *nymiar instytucjonalny* – wykracza się poza konkretną sytuację czy *setting*, a skupia się na tym, co sprzyja jednolitej interpretacji danej praktyki, jej utrwalaniu się i ewentualnej ewolucji;
- *interdyskurs* – wykracza się poza materialne podobieństwa odnośnych tekstów/wypowiedzi, a skupia się na cechach charakterystycznych danego typu dyskursu;
- *polifonia* – wykracza się poza jednolicie i stabilnie pojmowane tożsamości (np. identyfikowane z rolą czy statusem);
- *dialogizm*, nawiązujący do teorii Bachtina, wskazuje na heterogeniczność dyskursów, które integrują w sobie inne wypowiedzi (np.: aluzja, cytaty, nawiązanie).

Pozwala to przelamać tradycyjne rozróżnienie *treść/forma*, traktowane jako dwa osobne (czy wręcz przeciwstawne sobie) porządki, a jednocześnie lepiej wniknąć w istotę i uwarunkowania komunikacji, a także jej intersubiektywnie działające mechanizmy. Pokazując, jak tworzy się – i stabilizuje – znaczenie, Charaudeau wykorzystuje w dużej mierze oryginalny, a przy tym finezyjny aparat analizy, oparty na spójnym zestawie terminów (Maingueneau i Charaudeau, 2002), wypracowanych właśnie w tym celu (i stąd niekiedy dość kłopotliwych w tłumaczeniu). Zaletą tej koncepcji jest także i to, że nie implikuje ona ścisłego determinizmu wypowiedzi i interakcji, a raczej ukazuje granice, poza które nie mogą one wykraczać, a także normy i modele, do jakich (mniej lub bardziej implicytnie) się one odnoszą.

Pojęciem ramowym jest tu *kontrakt komunikacyjny* (fr. *contrat de communication*), pojęcie zaadaptowane z psychologii społecznej, a wykorzystywane (ewentualnie pod inną nazwą) także przez specjalistów z pokrewnych specjalności. Charaudeau czyni zeń swe pojęcie podstawowe i definiuje je jako zespół uwarunkowań, które umożliwiają dane współdziałanie komunikacyjne. Uwarunkowania, o jakich tu mowa sytuują się na dwu współzależnych poziomach i obejmują:

- *determinanty sytuacyjno-komunikacyjne*, przechowywane w „pamięci zbiorowej”, a pozwalające niejako przewidzieć i/lub „uzupełnić” rzeczywistą wypowiedź. Determinanty te dotyczą następujących kategorii:
 - *tożsamość* – wzajemne rozpoznanie się partnerów jako podmiotów komunikacji, przy czym ważnym pojęciem jest tu „pozycjonowanie się” czy też określenie swej pozycji (fr. *positionnement*) przez dany podmiot, poprzez nawiązania do wartości i stanowiska, jakie wyznaje on czy też przyjmuje w danej kwestii;
 - *celowość* – dotyczy ona ukierunkowania działań komunikacyjnych;
 - *treści* danej wypowiedzi czy rozmowy (fr. *propos*) – czyli to, co jej autor chce wyrazić;
 - *okoliczności*, czyli te cechy kontekstu sytuacyjnego, które wpływają na przebieg i znaczenie danego dyskursu.

- *cechy dyskursywne i semiolingwistyczne* (symbole, figury stylistyczne, kompozycja sekwencji etc.).

Znając determinanty pierwszego typu możemy zwykle przewidzieć główny sens danego przekazu zanim jeszcze wczytamy się czy też wsłuchamy się w dany tekst (wypowiedź), np. często rozpoznajemy dany plakat jako reklamę, zanim jeszcze uchwycimy szczegóły i sam produkt, którego ona dotyczy. Przykład ten wskazuje na kluczową rolę, jaką w procesie budowania znaczenia odgrywa rozpoznanie *gatunku*. Pojęcie *gatunek* (ściślej *gatunek dyskursywny*, zwany też *sytuacyjnym*) dotyczy także warunków, w jakich funkcjonuje dany dyskurs, w odróżnieniu od *gatunku tekstowego* – które to pojęcie dotyczy bardziej cech formalnych, zwłaszcza kompozycyjnych tekstu.

W sumie ostateczne znaczenie danego tekstu będzie efektem gry znaczeń implicytnych i eksplicytnych, wynikających z jednej strony z samego kontraktu, a z drugiej z tzw. indywiduacji, obejmującej m. in. *strategie dyskursywne*. Ich dobór i uruchomienie dokonuje się w ramach możliwości, jakie stwarza już samo rozpoznanie danego kontraktu komunikacyjnego. Charaudeau (1992, 1993) wyróżnia, w zależności od ich ogólnego ukierunkowania, trzy grupy odnośnych strategii, a mianowicie:

- *strategie legitymizacji* (fr. *légitimation*) danego podmiotu, poprzez wykazanie swego prawa do wypowiedzania danych treści w danej kwestii, czy to przez wskazanie swej pozycji instytucjonalnej (o ile nie jest ona oczywista *per se*), czy to poprzez definiowanie swej pozycji w danej interakcji;
- *strategie umiarygodniania* (fr. *crédibilité*) swych wypowiedzi, poprzez wykazywanie, że są one prawdziwe, np. poprzez nawiązywanie do innych wypowiedzi, uznawanych za znaczące;
- *strategie nakłaniania* (fr. *captation*) partnera do przejścia naszego sposobu myślenia, bądź to poprzez polemikę ze stanowiskami odmiennymi, bądź to poprzez odpowiednie udratyzowanie informacji (częsta technika medialna).

Sednem takich, mniej lub bardziej świadomych zabiegów będzie semiotyczne kształtowanie rzeczywistości, a ściślej naszego jej postrzegania. Stosując ww. strategie możemy bowiem sprawiać wrażenie, że dostarczamy odbiorcy określonej wiedzy, podczas gdy *de facto* nasze działania niekoniecznie budują rzeczywiste poznanie danej rzeczywistości.

Badania tego typu okazują się szczególnie owocne w zakresie dyskursu mediów, polityki czy reklamy. I tak, w przekazie medialnym, niejako z natury rzeczy, często chodzi nie tyle o odzwierciedlanie rzeczywistości, co o jej pewien obraz, a sama komunikacja bywa tu z zasady zaaranżowana, pozorowana, choć (inaczej niż w teatrze) odbiorcy zwykle nie są świadomi stopnia i zakresu tej fikcji. Z drugiej strony badanie rynku odbiorców (np. pomiar oglądalności) umożliwia mediom ściślejsze dostosowanie się do gustów w kierunku ich spływania, poprzez wykorzystywanie kodów silnie skonwencjonalizowanych, wręcz *ograniczonych* (w znaczeniu B. Bernsteina).

Podsumowując, analiza dyskursu medialnego uświadamia nam dobitnie nie tylko konieczność włączania wiedzy o mediach do programu edukacji. W tym kon-

tekście istotne wydaje się odejście od jednego, uniwersalnego, a w gruncie rzeczy naiwno-intuicyjnego modelu komunikacji, zakładającego stabilne tożsamości partnerów, jeden kanał, jeden kod, a także jednoznaczny, zamknięty komunikat.

4. Trudności z typologią dyskursów

Ze względu na wielkie zróżnicowane typów i kontekstów komunikacji, bardzo przydane w porządkowaniu tej problematyki są, co oczywiste, wszelkie typologie. Propozycji jest tu bardzo wiele, a poniżej przywołamy tylko te, które wydają się sprzyjać lepszemu uchwyceniu regularności dyskursywnych w komunikacji obcojęzycznej. Opierają się one na względnie jasnych kryteriach, takich jak:

- *Dziedziny* (i ewentualnie poddziedziny) aktywności społecznej, np. dyskurs administracyjny, religijny, edukacyjny (w tym akademicki), naukowy, reklamowy/komercyjny etc. – kryterium to dotyczy głównie poruszanych treści i ich organizacji (główne pojęcia, ich hierarchia, problematyka, wartościowanie). Kryterium to wydaje się bardzo konkretne i przystępne, jednak należy pamiętać, że nie wszystkie teksty/wypowiedzi powstałe w danej dziedzinie przynależą automatycznie do określonego typu dyskursu. Dotyczy to jedynie tych, które wpisują się w odnośne rytuały czy też praktyki, a tym samym stabilizują je w sensie semiotycznym (wymiar instytucjonalny).
- *Ideologie/doktryny*: np. dyskurs ekologiczny, feministyczny, lewicowy, liberalny, postmodernistyczny etc. – co uwypukla wyznawaną i/lub dominującą w danym obszarze wizję czy koncepcję. Zaznaczy się to w terminach kluczowych, presupozycjach i wartościowaniu.
- *Rejestry (funkcje/strategie)*, np. dyskurs polemiczny, formalny, „luzacki”, naukowy, dydaktyczny – to kryterium ma wiele wspólnego ze stylem (i szerzej retoryką), jednak jest ono bardziej nakierowane na określony efekt perlokucyjny (wywieranie wpływu, wyrażanie własnej tożsamości), a mniej na aspekty estetyczne.

Jakkolwiek powyższe kategorie odsyłają do stosunkowo łatwo rozpoznawalnych praktyk werbalnych, należy je traktować raczej jako ogólne prototypy, bowiem zróżnicowana rzeczywistość społeczna wykształca całą gamę typów pośrednich i podtypów. Poza tym, mimo że wyróżnione wyżej kategorie przynależą do różnych płaszczyzn, niekiedy w praktyce trudno jest je ściśle rozgraniczyć; np. określenia *dyskurs medialny* i *dyskurs dziennikarski* mogą odsyłać zarówno do dziedziny (media), jak i funkcji (f. informacyjna, opiniotwórcza).

Jak wiemy, dyskursy realizują się w określonych, wykształconych tradycją formatach, jakimi są *gatunki* (i ich warianty), bazujące na określonej konfiguracji ww. kryteriów. Konfiguracje te mogą być mniej lub bardziej obligatoryjne: pewne gatunki są niemal przypisane do określonych dyskursów (np. homilia czy list pasterski w dyskursie religijnym), inne należą do typowego repertuaru (np. od-

prawa czy narada w dyskursie administracyjnym), a jeszcze inne w ogóle nie mogą wystąpić w danym dyskursie, bowiem ich użycie groziłoby parodią (np. referat naukowy w rejestrze ściśle ludycznym).

Prócz gatunków ważne wydaje się też wyróżnienie *typów organizacji tekstowej*, takich jak: narracyjny, opisowy, eksplikacyjny argumentacyjny czy dialogowy (J.-M. Adam nazywa je typami *dyskursywnymi*). Zwykle dana forma gatunkowa obejmuje sekwencje różnego typu (np. wywiad dziennikarski będzie wykorzystywał specyficzny typ dialogu z elementami pozostałych typów).

Jakkolwiek powyższe rozróżnienia wydają się mieć charakter ponadjęzykowy (podobnie jak samo zjawisko dyskursu), to jednak odnośne praktyki dyskursywne (a także formy gatunkowe i sam dobór typów organizacji tekstu) mogą znacznie się różnić w poszczególnych społecznościach. W tym sensie można powiedzieć, że różnice kulturowe między poszczególnymi wspólnotami realizują się w ogromnym stopniu właśnie w praktykach dyskursywnych, a tylko w nieznacznej mierze w samym systemie danego języka (Charaudeau, 1992). Znamiennych przykładów odmienności dostarcza tu choćby obserwacja komunikacji w społeczeństwach wielokulturowych, posługujących się tym samym językiem.

Odnotujemy tu z satysfakcją, że ww. kategorie i rozróżnienia zadomowiły się już na dobre w praktyce dydaktycznej, i to zarówno w języku ojczystym (J1), jak i w J2. I choć praktyczne opanowanie gatunków w zgodzie z normami dyskursywnymi danej kultury napotyka nieraz znaczne trudności, warto ten wysiłek podejmować, bowiem wydaje się on kluczowy w bezpośrednim wprowadzaniu w odmienną dyskursywną, a więc i kulturową. Wiele natomiast pozostaje do zrobienia, ale i do zyskania – tak w zakresie kształcenia ogólnego, jak i rozwoju kompetencji obcojęzycznej, jeśli chodzi o samo zjawisko dyskursywności, w jego intersubiektywnym, zinstytucjonalizowanym wymiarze. Zadanie to nie będzie jednak łatwe: dyskursywność, podobnie jak i kulturowość, jest zjawiskiem, które choć powszechne i wręcz wszechogarniające, nielatwo jest dostrzec, a tym bardziej analizować i świadomie uwzględniać w swych działaniach komunikacyjnych, czy to w J1, czy to w J2.

5. Pojęcie dyskursu w glottodydaktyce

Na tym etapie wypada już bezpośrednio ustosunkować się do postawionego w tytule pytania. Nawiązując do uwag wstępnych, należy na początek podkreślić, że w ciągu ostatnich 30-40 lat glottodydaktyka, stopniowo usamodzielniając się jako dziedzina, rozwinęła cały szereg koncepcji i rozwiązań, które niejako wychodzą naprzeciw „podejściu dyskursywnemu”. Wynika to z dość wczesnego otwarcia się naszej dziedziny na komunikację i ujawnianie regularności „użycia języka”, bez zasklepiania się w gramatyce formalnej. Wymienimy tu:

- *nauczanie sytuacyjne*, wzbogacone o świadomość tzw. parametrów komunikacyjnych, a także o pojęcia aktów mowy (prośba, powitanie) i funkcji komunikacyjnych (negocjacja, narracja), gatunków i typów tekstu;

- podkreślanie *podmiotowego statusu uczniów*, tak w uczeniu się, jak i komunikacji obcojęzycznej, w tym prawa do zachowania swych specyficznych cech i osobistych wyborów;
- angażowanie uczących się w *wymiarze emocjonalno-społeczny* w interakcje ustne w sytuacjach potocznych (odgrywanie ról, inscenizacje, przyjmowanie innych tożsamości etc.);
- inicjowanie *autentycznych kontaktów* pozalekcyjnych (wymiany szkolne, komunikacja internetowa).

Otóż pełniejszy wgląd w kwestie związane ze zjawiskiem dyskursywności wydaje się skłaniać do sformułowania głównej trudności szkolnego nauczania J2 jak następuje: *Jak kompensować nieobecne, naturalne osadzenie społeczne?* Zagadnienie to należy współcześnie z pewnością do centralnych, bowiem wiąże się ono z takimi ważnymi kwestiami dydaktycznymi jak: poczucie autentyczności w komunikacji w J2, „ustawienie” motoryki artykulacyjnej (wymowa, intonacja, gestyka), wreszcie spójne, a przy tym ekonomiczne budowanie zasobów w ramach indywidualnej kompetencji komunikacyjnej, wykorzystywanie J2 do celów pozajęzykowych (zdobywanie wiedzy, komunikowanie się) itp. Sądzymy, że jeśli kwestie te pozostawi się na uboczu, trudno będzie przekonać sceptyków, którzy twierdzą, że *klasa szkolna nie jest najlepszym miejscem dla nauki J2*, zwłaszcza mówienia.

Uznając niewątpliwą, w naszym przekonaniu, atrakcyjność pojęcia dyskursu na gruncie GD, unikamy tak uciążliwego rozdrabniania się na poszczególne przypadki użycia. Jednocześnie polepszamy nasze szanse w poszukiwaniu trafnych uogólnień, wspomagających transfer wiedzy i sprawności w danych zakresach. Nie ma bowiem mowy o rezygnowaniu z uznawania różnorodności zjawisk komunikacyjnych, chodzi natomiast o możliwie przystępny wgląd w ich złożoność.

Należy jednocześnie docenić spore trudności w szerszym wykorzystaniu analizy dyskursu. Beacco (1995) wymienia tu następujące, współzależne przyczyny:

- nieostrość samego pojęcia dyskursu, niezbyt przystępny aparat pojęciowy odnośnych analiz;
- brak prac popularyzatorskich, które prezentowałyby w sposób przystępny problematykę dyskursu i walory poznawcze odnośnych koncepcji;
- rozproszenie prac opisowych, dotyczących poszczególnych typów interakcji, a także gatunków ustnych;
- wreszcie zbyt niska kultura humanistyczna uczących się (a po części zapewne także i nauczających) w zakresie komunikacji społecznej, co niesie ryzyko konfliktu z ich odnośnymi, potocznymi wyobrażeniami.

Naszym zdaniem, trudności te wskazują ogólniej na potrzebę wypracowania możliwie spójnej i przejrzystej terminologii, łączącej nowe pojęcia z tymi bardziej tradycyjnymi. A to niewątpliwie warunkuje także unowocześnienie naszego spojrzenia na zjawiska komunikacyjne. Czy jednak szkoła, a konkretniej szkolne nauczanie J2, sprzyja temu, co można by nazwać *podjęciem dyskursywnym?*

Warto w tym miejscu, jak sądzimy, nawiązać do toczącej się już od kilku dziesięcioleci debaty (popartej licznymi badaniami deskryptywno-analitycznymi) na temat instytucjonalnego wymiaru edukacji szkolnej, jak i specyfiki dyskursu edukacyjnego i interakcji klasowych. W kontekście tego artykułu nawiązanie to posłuży jednocześnie jako przykład ząębień terminologicznych, o jakich była mowa w punkcie 4.

Przykład: sektor edukacji

Jak pokazują liczne badania, dyskurs edukacyjny a także dyskurs klasowy należą do silnie zrytualizowanych, a to ze względu na swe specyficzne funkcje – co szczególnie uwidacznia się, gdy zastosujemy analizę tego dyskursu. I tak, według Charaudeau (1993), *dyskurs klasowy* bazuje na specyficznej, instytucjonalnie zdefiniowanej sytuacji, która określa tożsamości obu partnerów (nauczyciela i uczniów), cele interakcji klasowych (rozwijanie wiedzy, ocenianie postępów, włączanie uczniów w działania szkolne), specyficznie szkolne formy interakcji (odpytywanie), a także całą gamę gatunków typowo szkolnych (pisemnych i ustnych): ćwiczenie językowe, tekstowe zadanie matematyczne, wypracowanie, prezentacja ustna etc. Relacje *nauczyciel/uczniowie* zwykle bywają wyraźnie niesymetryczne, a interakcje w klasie i cały proces kształcenia są regulowane zestawem norm: system klasowo-lekcyjny, okresowe kontrole postępów, programy nauczania, nadzór administracyjno-pedagogiczny.

Autorzy tych badań zwykle negatywnie oceniają taki stan rzeczy – podkreślając niekiedy, że taka edukacja służy przede wszystkim utrwalaniu istniejącego porządku społecznego, bowiem kształtuje ona niejako z natury rzeczy postawy bierne i zachowawcze. Nie dziwią też nawołania do zapewnienia większej otwartości systemu, co sprzyjałoby dydaktyce promującej większą aktywność i autonomię uczących się.

Nawiązując do polemiki toczzonej w tym zakresie, powiemy, że perspektywa dyskursywna pozwala nie tylko obnażyć nadto skostniała instytucję szkolną. Skłania ona jednocześnie naszym zdaniem do pełniejszego wglądu w kwestie podmiotowości ucznia i autentyczności jego interakcji komunikacyjnych w J2 – co niekoniecznie prowadzi do wyłącznie pesymistycznych wniosków (Wilczyńska, 2002). Analiza dyskursu szkolnego i jego uwarunkowań nie musi zasklepiać się we wskazywaniu na sztuczność czy też pozorność komunikacji szkolnej. Perspektywa dyskursywna może posłużyć także, by lepiej uświadomić sobie zadania edukacyjne szkoły i wyznaczniki powodzenia w tym zakresie.

Zanim jednak tego typu świadomość bardziej się powowszechni, a niezależnie od ww. trudności, warto coraz bardziej świadomie eksponować stosunkowo łatwo zauważalne aspekty zjawiska dyskursywności, jak choćby:

- powiązania aktów komunikacyjnych czy nawet pewnych gatunków z odnośnym rytuałem społecznym;

- rutyny językowe jako charakterystyczne dla danego typu dyskursu, np. akademickiego czy szkolnego;
- implicytne wyznaczniki i odniesienia, które mogą wpływać na rozumienie danego przekazu.

Prócz wymiernych korzyści w zakresie opanowania J2, obserwacje takie pozwolą zapewne spojrzeć w sposób bardziej wyważony na regularności w naszych działaniach komunikacyjnych, a tym samym na wyznaczniki ich efektywności.

6. Podejście dyskursywne: przykład zastosowania i perspektywy badawcze

W naszym przekonaniu, podejście poznawcze wypracowane przez analityków dyskursu może być, przynajmniej w pewnym stopniu, wykorzystane z pożytkiem w dydaktyce obcojęzycznej, i to na wszystkich poziomach. Dotyczy to w sposób szczególny przygotowania do komunikacji specjalistycznej, w tym biznesowej, w której praktykuje się swoiste formy interakcji i gatunki dyskursywne.

Posłużymy się tu przykładem aktualnie realizowanego projektu³ dydaktyczno-badawczego, a dotyczącego właśnie doskonalenia kompetencji dyskursywnej (Górecka i in., w druku). Wybrane podejście określono jako *zintegrowane*, bowiem rozwinięcie świadomości dyskursywnej studentów ma służyć tu pogłębionemu rozumieniu francuskojęzycznego przekazu medialnego. W projekcie tym założono, że niezbędna jest nie tylko intensywna ekspozycja na wybrany typ audycji radiowych (wykorzystanie techniki podkastu), lecz także eksplicytnie wprowadzenie teoretyczne w aparat pojęciowy inspirowany właśnie analizą dyskursu medialnego (Charaudeau, 2010), co powinno ukazać uczącym się rzeczywiste, zwykle ukryte dla nich presupozycje i treści ideologiczno-argumentacyjne. Cel taki wydaje się tym bardziej zasadny, że studentów neofilologii cechuje niezrędko swoisty brak dystansu wobec przekazu obcojęzycznego, co zaznacza się powierzchownym, niejako naiwnym podejściem do przekazu medialnego. Przekaz ten obierają oni bowiem jako ściśle informacyjny, nie dostrzegając zwykle ani jego zakorzenienia w *interdyskursie*, ani jego *dialogicznej* głębi. Podobnie nikle jest ich postrzeganie specyfiki gatunkowej danego formatu medialnego (w projekcie jest to interaktywna dyskusja na antenie z udziałem słuchaczy dzwoniących do audycji) i jego instytucjonalnego, zrytualizowanego wymiaru.

Realizacja wytyczonych w projekcie celów z pewnością nie będzie prosta, zwłaszcza pod względem metodologicznym, niemniej wstępna ocena semestru pilotażowego pozwala oczekiwać, że przyjęte, zintegrowane podejście do celów kształcenia – koncentrujące się na dyskursie medialnym – jest trafne. Z oczywistych względów, takie podejście uwrażliwiające na działania dyskursywne może

³ Trzyletni, zespołowy projekt po kierunkiem dr J. Góreckiej realizowany w Instytucie Filologii Romańskiej UAM (2010-2012).

okazać się szczególnie cenne w przygotowaniu zawodowym przyszłych nauczycieli J2, co obejmuje także ich rozumienie zjawisk komunikacyjnych.

W dobie globalnej komunikacji, intensyfikacji i dywersyfikacji kontaktów, a także bezprecedensowego rozwoju mediów i wyrafinowanych strategii wywierania wpływu (reklama handlowa, ale także np. polityczna, PR, kampanie promocyjne etc.) wiedza o dyskursie i mechanizmach jego oddziaływania wydaje się niezbędnym elementem edukacji ogólnej. Szczególnie warte uwzględnienia wydają się dwa ogólne cele takiej „edukacji do dyskursu”:

- bardziej świadome i podmiotowe funkcjonowanie w komunikacji społecznej;
- pewne przynajmniej zabezpieczenie się przed nadto perswazyjnym, a nierzadko zwyczajnie manipulatorskim oddziaływaniem mediów i innych podmiotów komunikacji publicznej.

Prace przygotowawcze do projektu nasunęły też pewne refleksje co do zakresu stosowania pojęcia dyskursu i jego zasadniczo instytucjonalnej natury. Jak wiadomo, analitycy dyskursu interesowali się głównie komunikacją publiczną i półpubliczną. Czy jednak musi to oznaczać, że wypracowany przez nich, oryginalny aparat metodologiczny nie może mieć zastosowania do rozmów prywatnych, potocznych – pozostawiając je niejako analizie konwersacyjnej?

Jak się wydaje, także nasze wypowiedzi codzienne mogą być traktowane jako praktyki dyskursywne, nawiązujące częściowo do dyskursów obecnych w danym środowisku (w tym medialnym), a częściowo pozostające pod wpływem własnych teorii subiektywnych, objaśniających dla danej osoby istotne dla niej aspekty rzeczywistości. W tej perspektywie warte przebadania wydają się wypowiedzi improwizowane; inną interesującą kwestią jest tzw. mowa refleksyjna, gdy mówiący stara się dociec właściwego ujęcia czy stanowiska. Zastanawiająca jest też wreszcie relacja między modelowaniem wypowiedzi pod wpływem (inter)dyskursu a granicami innowacyjności intelektualnej i kreatywności językowej.

7. Wnioski

Jak już zaznaczono wyżej, pojęcie dyskursu i odnośne badania, określane jako analiza dyskursu, a także wykorzystywany w nich aparat pojęciowy i metodologia, do przystępnych nie należą. Ale też nie można się ludzić, że złożone zjawisko dyskursywności ujmijemy w proste modele czy jednolite formuły. Podobnie, nie sposób oczekiwać, że analiza dyskursu, w którymkolwiek ze swych ujęć, zainspiruje glottodydaktykę do łatwego rozwijania kompetencji komunikacyjnej czy choćby „tylko” kompetencji dyskursywnej. Glottodydaktyka ma już raczej za sobą gorzkie lekcje prostych i jednolitych ujęć, sprowadzających naiwnie złożoność i różnorodność do kilku prostych zasad.

Niemniej, nawet już tak pobieżny ogląd potencjału poznawczego analizy dyskursu wskazuje, jak się wydaje, na konieczność dalszej odnowy aparatu pojęciowego glottodydaktyki i terminologii wykorzystywanej w opisie zjawisk komunikacji językowej. Rozumienie i komunikowanie znaczeń wykracza bowiem poza

operacje na języku, a rzeczywiste zróżnicowanie komunikacyjne nie da się sprowadzić do pojęć takich jak *odmiana języka* czy *idiolekt*. W tym kontekście dyskurs jawi się jako pojęcie przydatne, przede wszystkim dlatego, że ukazuje ono źródła regularności, na których zasadza się efektywność i ekonomia naszych działań komunikacyjnych. Jednocześnie, lepiej rozumiemy ograniczenia, jakim poddani są uczący się danego J2 poza odnośną wspólnotą językową i komunikacyjną.

Poznając zjawisko dyskursywności, uczący się, w tym szczególnie przyszli nauczyciele J2, zyskują między innymi:

- świadomość, że dane wypowiedzi mogą być transparentne („jednoznaczne”) tylko w danej wspólnocie dyskursywnej;
- asumpt do trafniejszej obserwacji komunikacji, poprzez wiązanie jej z kontekstem sytuacyjnym i zjawiskiem dialogizmu;
- lepszy wgląd w ograniczenia i/lub trudności w rozwijaniu własnej kompetencji w J2;
- a potencjalnie – także szanse na usprawnienie własnych działań komunikacyjnych, zarówno w J1, jak i w J2.

Studenci neofilologii, w tym zwłaszcza kandydaci na nauczycieli J2 mogą uzyskać znacznie lepszy wgląd w regularności komunikacji i ‘użycia języka’, jeśli wyostrzą swój zmysł obserwacji SPK, właśnie poprzez zauważanie zjawisk dyskursywnych.

BIBLIOGRAFIA

- Beacco, J.-Cl. 1996. „Linguistique de discours et enseignements de langues”. [w:] Moirand, S. (red.). *Le Français dans le Monde. Recherches et Applications. Numer spec. Le discours: enjeux et perspectives*. 183-192.
- Charaudeau, P. 1992. „Sciences humaines, enseignement et culture” [w:] *Le Français dans le Monde* 253: 46-52.
- Charaudeau, P. 1993. „Le discours de communication dans la situation de classe”. [w:] Halté, J. F. (red.). *Inter-Actions*. Metz: Université de Metz. 121-135.
- Charaudeau, P. 2010. „Pour une interdisciplinarité ‘focalisée’ dans les sciences humaines et sociales”. *Questions de Communication* 17. (<http://www.ques2com.fr/index.php?p=accueil&type=details&revue=51&id=51>).
- Duszak, A. i Fairclough, N. (red.). 2010. *Krytyczna analiza dyskursu*. Kraków: Universitas.
- Council of Europe. 2001. *Europejski system opisu kształcenia językowego: uczenie się, nauczanie, ocenianie*. Warszawa: CODN.
- Grzmił-Tylutki, H. 2010. *Francuska lingwistyczna teoria dyskursu*. Kraków: Universitas.
- Górecka, J., Wilczyńska, W. i Wojciechowska, B. 2012. „Developing L2 oral competence through an integrated discursive approach: The conceptual framework of the project and the pilot study results”. (w druku)
- Kopaliński, W. 1995. *Słownik wyrazów obcych i wyrażen obcojęzycznych*. Warszawa: Wiedza Powszechna.

- Mainueneau, D. i Charaudeau, P. (red.). 2002. *Dictionnaire d'analyse du discours*. Paris: Seuil.
- Mainueneau, D. 1996. „L'analyse du discours en France aujourd'hui”. [w:] Moirand, S. (red.). *Le Français dans le Monde. Recherches et Applications. Numer spec. Le discours: enjeux et perspectives*. 8-15.
- Mainueneau, 2005. „L'analyse du discours et ses frontières”. *Marges linguistiques* 9: 54-75.
- Nowicka, A i Wilczyńska, W. 2011. „Authenticity in Oral Communication of Instructed L2 Learners”. [w:] Pawlak, M., Waniek-Klimczak, E. i Majer, J. (red.). *Speaking and Instructed Foreign Language Acquisition*. Bristol – Buffalo – Toronto: Multilingual Matters. 24-41.
- Polański, K. (red.). 1993. *Encyklopedia językoznawstwa ogólnego*. Wrocław: Ossolineum.
- Szymczak, M. (red.). 1978. *Słownik języka polskiego*. Warszawa: Wydawnictwo Naukowe PWN.
- Wilczyńska, W. (red.). 2002. *Autonomizacja w dydaktyce języków obcych. Doskonalenie się w komunikacji ustnej*. Poznań: Wydawnictwo Naukowe UAM.

Katarzyna Rokoszevska

Instytut Filologii Obcych

Akademia im. J. Długosza, Częstochowa

**DYSKURS EDUKACYJNY
W KLASIE JĘZYKOWEJ
Z PERSPEKTYWY TEORII
SPOŁECZNO-KULTUROWEJ**

**Educational discourse in the foreign language classroom
from the perspective of Sociocultural Theory**

The present paper focuses on classroom discourse from the perspective of Sociocultural Theory. This theory, represented mainly by Vygotsky (1978), Leont'ev (1978) and Wertsch (1985), has been applied to second language acquisition by researchers such as Lantolf (1994). Firstly, the paper presents the view of language and language learning and the main constructs in sociocultural SLA, such as mediation through social interaction, mediation by means of private speech, internalization, the zone of proximal development, and Activity Theory. The methodology of sociocultural research is also taken into consideration. Secondly, the paper describes a number of studies into classroom discourse which are discussed in reference to the constructs mentioned above. Thirdly and finally, the paper provides some evaluation of the theory in question.

1. Wstęp

Celem niniejszego artykułu jest scharakteryzowanie dyskursu edukacyjnego w klasie językowej z perspektywy teorii społeczno-kulturowej. Teoria ta przedstawiona przede wszystkim przez badaczy takich jak Vygotsky (1978), Leont'ev (1978) i Wertsch (1985), została w latach 90. odniesiona do teorii nauki języka drugiego (Lantolf, 1994). Teoria-społeczno kulturowa, niejako wbrew swojej nazwie nie wyjaśnia procesu przyswajania kultury języka docelowego, tylko internalizację języka docelowego poprzez doświadczenia społeczno-kulturowe. Przyjęty tu paradygmat jest kognitywny, a sama teoria jest, według Lantolfa

(2000), teorią umysłu. Jednakże teoria ta nawiązuje do teorii społecznych wyjaśniających przyswajanie języka drugiego (J2) przede wszystkim poprzez twierdzenie, że źródłem poznania jest interakcja społeczna, a procesy społeczne, kulturowe i polityczne odgrywają kluczową rolę w rozwoju kognitywnym. Teoria ta jest niezwykle istotna w opisie dyskursu klasowego, gdyż stawia ona w samym centrum uwagi interakcję ucznia z nauczycielem lub innymi uczniami zwracając szczególną uwagę na kontekst, w jakim ta interakcja zachodzi. Niniejszy artykuł przedstawia główne założenia teorii społeczno-kulturowej dotyczące definicji języka, jego przyswajania i metodologii badań, pojęcia leżące u podstaw tej teorii, takie jak mediacja w interakcji społecznej, mediacja w mowie prywatnej, internalizacja, strefa najbliższego rozwoju czy teoria działania, a przede wszystkim badania nad dyskursem klasowym, których wyniki zostały zinterpretowane w odniesieniu do wymienionych tu pojęć.

2. Język w teorii społeczno-kulturowej

Vygotsky (1978) uważał, że język jest narzędziem semiotycznym czyli środkiem, dzięki któremu człowiek osiąga cele w życiu społecznym. Takie podejście do języka jest podobne do podejścia jakie prezentuje Halliday (1973). Dla obu badaczy język jest narzędziem kulturowym, rozwiniętym dla celów interakcji społecznej. Różnica polega na tym, że o ile Vygotsky jako psycholog interesował się związkiem pomiędzy językiem a myśleniem, to Halliday jako językoznawca koncentrował się na sposobie użycia języka w komunikacji. Dla obu badaczy język jest narzędziem semiotycznym, ponieważ jego struktura semantyczna koduje doświadczenia członków danej kultury oraz umożliwia im zarówno interakcję społeczną jak i interpretację doświadczeń. To pokazuje, że w podejściu społeczno-kulturowym do języka ważniejsze są jego cechy semantyczne, a nie formalne, co podkreślili także Lantolf i Thorne (2006) przedstawiając język jako działanie komunikacyjne. Badacze ci stwierdzili, że teoria społeczno-kulturowa jest zgodna z teoriami koncentrującymi się na komunikacji, poznaniu i znaczeniu, a nie z teoriami zajmującymi się formalnymi cechami języka i jego strukturą, przyznając przy tym, że znaczenie i forma językowa są od siebie wzajemnie zależne. Ponadto, Lantolf i Thorne (2006) odrzucili podział de Saussure'a na *langue* i *parole* postulując, że język powinien być badany w odniesieniu do wydarzeń społecznych. Badacze ci twierdzą, że ta sama czynność może stanowić różne wydarzenia społeczne i dać początek różnym znaczeniom tej samej formy językowej. Inaczej mówiąc, dana forma nie posiada jednego stałego znaczenia, tylko liczne, osobiste znaczenia tworzone poprzez interakcję zachodzącą w ramach różnych wydarzeń społecznych. Lantolf i Thorne (2006) uznali też, że stosowną podstawą teorii społeczno-kulturowej jest teoria metafory pojęciowej zaproponowanej przez językoznawców kognitywnych (Lakoff i Johnson, 1980) oraz pojęcie gramatyki wylaniającej się z komunikacji (Hopper, 1998).

Według teorii społeczno-kulturowej, wrodzone zdolności genetycznie nie wpływają na rozwój językowy, tylko pozwalają na wykonywanie procesów mentalnych niższego rzędu takich jak na przykład naturalna zdolność zapamiętywania. Procesy mentalne wyższego rzędu, takie jak pamięć, uwaga czy myślenie racjonalne, rozwijają się poprzez interakcję pomiędzy dziedzicznymi czynnikami społecznymi i biologicznymi. Zdolności dziedziczone genetycznie są przekształcane w procesy mentalne wyższego rzędu poprzez działanie społeczne nacechowane wartościami kulturowymi charakterystycznymi dla danego społeczeństwa. W teorii tej, umysł i świat nie są jednostkami odrębnymi tylko połączonymi w nierozzerwalnym związku. Uczeń nie jest autonomiczny, a proces uczenia się nie zachodzi jedynie w jego umyśle, ale także w otaczającym go świecie. Jeśli chodzi o sam proces przyswajania języka, to badacze tacy jak Bruner (1983) twierdzą, że wrodzony mechanizm przyswajania języka nie może funkcjonować bez systemu wspierającego ten proces czyli bez wsparcia społecznego udzielanego przez innych użytkowników języka. Jednakże, badacze tacy jak Artigal (1992) proponują, że wrodzony mechanizm przyswajania języka jest umiejscowiony w interakcji pomiędzy rozmówcami, a nie w ich umysłach. Proces przyswajania języka ma miejsce w samej interakcji i nie jest jej rezultatem. Nie jest też procesem zależnym od jednostki tylko procesem, którym jednostka dzieli się z innymi.

3. Główne założenia teorii społeczno-kulturowej

3.1. Mediacja

Model mediacji dotyczący działania i uczenia się, który zaproponował Vygotsky (1978), składa się z trzech elementów tj. podmiotu, celu i artefaktu. Lantolf i Thorne (2006) definiują *mediację* jako proces, w którym człowiek używa kulturowo skonstruowanych artefaktów, pojęć i czynności po to, aby regulować czyli kontrolować i zmieniać świat materialny oraz działanie społeczne i mentalne zarówno swoje jak i innych osób. W odniesieniu do przyswajania języka drugiego, podmiotem jest uczeń, celem jego działania jest na przykład czytanie w J2 ze zrozumieniem, a artefaktem może być słownik. Jeśli uczeń osiągnął określony poziom, to może podjąć działanie stosowne do swojego celu, czyli czytać samodzielnie, a jeśli takiego poziomu nie osiągnął, to może użyć do pomocy artefaktu, czyli czytać z pomocą słownika. W tym wypadku w działaniu tym pośredniczy narzędzie. Artefakty mogą być konkretne, np. słownik, lub symboliczne, np. język. Mogą też być wewnętrzne wtedy, gdy ich użycie jest wcześniej zaplanowane lub zewnętrzne wtedy, gdy są użyte bez wcześniejszego namysłu. Funkcje artefaktu zależą od konkretnych sytuacji. Najważniejszym artefaktem, który pośredniczy w myśleniu jest język. Przyswojenie języka ojczystego pozwala człowiekowi na użycie go jako autonomicznego narzędzia wykorzystywanego do organizacji i kontroli myśli. Język jest środkiem używanym w interakcjach społecznych i w kierowaniu procesami mentalnymi, przy czym to interakcja spo-

lecza stanowi podstawę dla procesów mentalnych (Vygotsky, 1978). Dla uczących się języka drugiego, język ten jest zarówno celem ich działania jak i narzędziem pośredniczącym w jego przyswajaniu. Przyswajanie języka drugiego to uczenie się jak go używać po to, aby pośredniczył w nauce (Swain, 2000).

Lantolf (2000) twierdzi, że mediacja w nauce języka drugiego ma miejsce albo w interakcji z innymi albo w mowie prywatnej ucznia. Występuje ona zewnętrznie wtedy, gdy uczeń otrzymuje pomoc w wykonaniu zadania lub wewnętrznie wtedy, gdy używa on własnych zasobów językowych. W obu przypadkach mediacja jest postrzegana jako społeczna z natury, ponieważ występuje tu interakcja z innymi lub z samym sobą. Mediacja zewnętrzna stanowi środek do osiągnięcia mediacji wewnętrznej. Innymi słowy, mowa społeczna jest internalizowana jako mowa wewnętrzna tak, że może ona być użyta przez jednostkę do regulacji własnego zachowania.

W przyswajaniu drugiego języka istotnym problemem jest to, na ile uczniowie są w stanie używać języka drugiego jako mowy wewnętrznej w celu regulowania swojego myślenia. Lantolf i Thorne (2006) zaproponowali trzy możliwości. Po pierwsze uczniowie mogą odnieść sukces w przyswojeniu drugiego języka, ale nadal używać języka pierwszego w mowie wewnętrznej (Ushakova, 1994). W tym przypadku język drugi jest używany jako narzędzie w działaniu społecznym, ale nie mentalnym. Po drugie zaawansowani uczniowie to uczniowie, którzy potrafią używać języka drugiego zarówno dla celów społecznych jak i dla regulowania własnego myślenia. Po trzecie, uczniowie mogą też stworzyć świat składający się z modeli kulturowych pochodzących z języka pierwszego i drugiego (Kramersch, 1993).

3.1.1. Mediacja w interakcji społecznej

Ellis (2008) wyróżnia dwa podejścia wyjaśniające mediacyjną rolę interakcji społecznej. Pierwsze podejście jest reprezentowane przez badaczy takich jak Wood, Bruner i Ross (1976), którzy wprowadzili metaforyczne pojęcie *rusztowania* rozumianego jako dialogiczny proces, w którym jeden rozmówca pomaga drugiemu w wyrażeniu funkcji, której ten nie jest w stanie wyrazić sam. Podejście to zakłada, że pewne ogólne cechy interakcji, które składają się na procedurę rusztowania, sprzyjają procesowi uczenia się. Ellis (2008) zwraca uwagę na to, że rusztowanie jest pojęciem podobnym do negocjacji znaczenia, ale szerszym, ponieważ nie obejmuje ono tylko wymogów kognitywnych zadania, ale też stany emocjonalne ucznia. Z kolei Van Lier (1992) twierdzi, że rusztowanie jest częścią innej bardziej ogólnej cechy dyskursu dialogicznego tj. *przypadkowości*, która odnosi się do sposobu łączenia jednej wypowiedzi z drugą w celu stworzenia spójnego dyskursu. Ta przypadkowość może odgrywać dużą rolę w przejściu od społecznego do kognitywnego przetwarzania informacji. Obecnie termin rusztowanie jest zastępowany terminami *dialog kolaboratywny* (Swain, 2000) lub *rozmoowa instruktazowa* (Tharp i Gallimore, 1988). Dialog kolaboratywny to dialog, w

którym rozmówcy biorą udział w rozwiązaniu problemu i budowaniu wiedzy. Budowanie wiedzy ma miejsce na skutek mówienia, czyli używania języka drugiego w celu rozwiązania problemu, i reagowania na to, co powiedziane, czyli świadomego zwracania uwagi na formy językowe użyte w wypowiedzianych zdaniach. Rozmowa instruktażowa to interakcja pedagogiczna, która jest prowadzona przez nauczyciela w określonym celu, na przykład po to, aby pomóc uczniowi wyprodukować strukturę, która jeszcze nie jest zinternalizowana, a jednocześnie interakcja ta ma charakter rozmowy, czyli jest nieprzewidywalna, a rozmówcy biorą w niej równy udział.

Drugie podejście do mediacyjnej roli interakcji społecznej zakłada, że to nie jeden ogólny zestaw cech, ale efektywne dostosowanie interakcji do poziomu ucznia sprzyja nauce języka drugiego. Mediację powinny cechować przypadkowość i wzajemność. Interakcja, która sprzyja rozwojowi jednego ucznia nie musi sprzyjać rozwojowi innego ucznia, ponieważ będzie przebiegać albo na za niskim albo na za wysokim dla niego poziomie. Pohner i Lantolf (2005) wykazali w swoim badaniu, że rodzimi użytkownicy języka zmieniają strategie mediacji w rozmowie z tym samym uczniem, stosują różne strategie dla różnych uczniów, a rodzaj mediacji pokazuje różne fazy rozwoju językowego ucznia.

3.1.2. Mediacja w mowie prywatnej

Mowa prywatna jest używana przez dzieci w trakcie zabawy i rozwiązywania problemów, nawet w towarzystwie innych dzieci. Przyjmuje ona formę pytań do samego siebie, instrukcji dotyczących tego, co należy zrobić i ocen własnych poczynań (Saville-Troike, 1988). Mowa prywatna jest tworzona na podstawie mowy społecznej i ma taki sam cel, czyli zdobycie kontroli nad funkcjami mentalnymi potrzebnymi do wykonania danego zadania (Vocate, 1994). Jest ona stosowana zarówno przez dzieci jak i dorosłych. Zgodnie z zasadą ciągłego dostępu, dorośli nadal posiadają dostęp do strategii charakterystycznych dla wcześniejszych etapów rozwoju i są w stanie je reaktywować w trudnych sytuacjach po to, aby osiągnąć samoregulację. Ohta (2001) wyróżniła trzy typy mowy prywatnej, twierdząc, że mogą one sprzyjać rozwojowi języka drugiego. Odpowiedzi pośrednie, w których uczeń prawidłowo odpowiada na pytanie skierowane do innego ucznia lub klasy bądź też uzupełnia wypowiedź innego ucznia czy poprawia błąd, służą testowaniu hipotez dotyczących języka drugiego. Powtórzenie słów, fraz czy zdań w całości lub ich części po innych lub po sobie pomaga uczniowi w osiągnięciu kontroli i w zapamiętaniu nowych elementów językowych, które są przedmiotem praktyki językowej. Manipulacja strukturą zdań, słowami i dźwiękami służy analizie języka poprzez tworzenie i dzielenie słów i fraz oraz poprzez zabawę dźwiękiem. Jednakże o efektywności mowy prywatnej świadczy to, czy uczniowie użyją tych samych elementów językowych w mowie społecznej.

3.2. Internalizacja

W teorii społeczno-kulturowej wyróżnia się trzy formy regulacji, czyli dobrowolnej kontroli i wpływu na otaczający świat: *regulacja przedmiotowa*, *regulacja osobowa* i *samoregulacja*. *Internalizacja* to proces, w ramach którego jednostka przechodzi od regulacji przedmiotowej i osobowej do samoregulacji. Na przykład, używanie słownika elektronicznego przez ucznia w celu sprawdzenia każdego słowa w tekście to regulacja przedmiotowa, zapoznanie uczniów ze strategią selektywnego używania słownika to regulacja osobowa, a używanie słownika w zależności od tego czy celem jest nauka słownictwa czy rozumienie tekstu to samoregulacja ucznia. Ohta (2001) określa internalizację jako przepływ języka z otoczenia do mózgu. Z kolei Lantolf (2000) rozumie internalizację jako proces, w którym członkowie danej społeczności przywłaszczają symboliczne artefakty używane w komunikacji i przekształcają je w psychologiczne artefakty, które pośredniczą w działaniu mentalnym. W odniesieniu do przyswajania języka drugiego, internalizacja oznacza zwiększoną kontrolę ucznia nad strukturami i funkcjami języka drugiego oraz zdolność do stosowania języka drugiego w celu regulacji myśli.

Uczący się języka drugiego, tak jak dzieci, przechodzą od regulacji przedmiotowej, w trakcie której ich działanie jest determinowane przez przedmioty znajdujące się w otoczeniu, poprzez regulację osobową, w trakcie której uczą się sprawować kontrolę nad danym przedmiotem z pomocą eksperta, aż do samoregulacji, w której to funkcjonują samodzielnie. Vygotsky (1978), wyjaśniając rozwój funkcji mentalnych dziecka, twierdzi, że każda funkcja pojawia się dwa razy. Inaczej mówiąc, każda funkcja pojawia się na dwóch płaszczyznach tj. społecznej czyli inter-mentalnej oraz psychologicznej czyli intra-mentalnej za pomocą internalizacji. Przejście od regulacji osobowej do samoregulacji jest możliwe przede wszystkim dzięki interakcji i dialogowi. W teorii społeczno-kulturowej, proces uczenia się to działanie z pomocą innych, a rozwój to samoregulacja myśli będąca skutkiem internalizacji działania z pomocą. Vygotsky (1978) uważał, że odpowiednio zorganizowana nauka prowadzi do rozwoju. W odniesieniu do nauczania języków obcych oznacza to, że uczniowie najpierw używają form i funkcji językowych w interakcji z innymi, a potem internalizują je tak, że potrafią je używać samodzielnie.

3.3. Strefa najbliższego rozwoju

Vygotsky (1978) wyróżnił trzy poziomy rozwoju: *poziom rzeczywistego rozwoju*, czyli poziom rozwoju funkcji mentalnych dziecka, *poziom potencjalnego rozwoju*, widoczny w rozwiązywaniu problemów z pomocą dorosłego czy eksperta, oraz *poziom leżący poza zasięgiem dziecka*, czyli poziom na którym dziecko nie jest w stanie wykonać zadania nawet z pomocą dorosłego. *Strefa najbliższego rozwoju* jest drugim z tych poziomów, czyli poziomem potencjalnego rozwoju. Termin ten wyjaśnia ważne kwestie związane z nauką języka drugiego (Ellis, 2008). Po pierwsze, pojęcie to

wyjaśnia, dlaczego uczniowie nie potrafią użyć niektórych struktur językowych pomimo mediacji zewnętrznej. Dzieje się tak, ponieważ uczniowie nie są w stanie skonstruować stref najbliższego rozwoju, które umożliwiłyby produkcję tych struktur. Po drugie, termin ten wyjaśnia, dlaczego uczniowie są w stanie wyprodukować pewne struktury z pomocą, a nie samodzielnie. Dzieje się tak dlatego, że potrafią oni skonstruować strefy najbliższego rozwoju dla użycia struktur, które nie zostały jeszcze zinternalizowane. Po trzecie, pojęcie to wyjaśnia, jak przebiega internalizacja struktur językowych, tj. uczniowie z pomocą mediacji zewnętrznej przywłaszczają struktury, dla których stworzyli konieczne strefy. Obecnie strefa najbliższego rozwoju nie jest postrzegana jako stała cecha ucznia, tylko jako zależna od danego zadania, odwzajemniana, otwarta i wylaniająca się (Wells, 1999). Nie jest też traktowana jako miejsce, tylko jako działanie (Newman i Holzman, 1997).

3.4. Teoria działania

Teoria działania Leont'eva (1978) dotyczy kontekstu społecznego w którym zachodzi proces uczenia się jednostki. Działanie składa się z czterech części: *podmiotu, celu, czynności i operacji*. Donato i McCormick (1994) wyjaśniają taką definicję działania na przykładzie klasy językowej, w której to uczeń, czyli podmiot, jest zaangażowany w określone działanie, czyli naukę języka obcego. Cel ucznia motywuje jego działanie nadając mu określony kierunek. Celem tym może być pełna integracja z użytkownikami języka docelowego bądź też otrzymanie promocji do następnej klasy. Po to, aby osiągnąć dany cel, uczeń podejmuje różne czynności. Różne czynności lub strategie mogą być podejmowane do osiągnięcia tego samego celu, np. zgadywania znaczenia z kontekstu, czytania gazet w języku docelowym, używania słownika dwujęzycznego przy czytaniu. Poziom operacyjny działania to sposób, w jaki dana czynność jest wykonywana w danych warunkach. Operacyjne aspekty danej czynności mogą stać się rutynowe i automatyczne wtedy, gdy uczeń nie zwraca świadomie uwagi na postawiony sobie cel. Przykładowo, jeśli celem ucznia było lepsze zgadywanie znaczenia z kontekstu, a nie używanie ciągle słownika dwujęzycznego, to zgadywanie z kontekstu stanie się automatyczne wtedy, gdy uczeń osiągnie wprawę w stosowaniu tej strategii. Rutynowe operacje mogą stać się znowu świadomymi operacjami ukierunkowanymi na osiągnięcie danego celu, jeśli zmienią się warunki w jakich są wykonywane. Strategia zgadywania z kontekstu zoperacjonalizowana na poziomie nieświadomym, zostanie reaktywowana na poziomie świadomym wtedy, gdy uczeń będzie czytał trudny tekst. Podsumowując, działanie człowieka zachodzi w dynamicznym systemie społecznych i indywidualnych wpływów.

4. Metodologia badań

W badaniach prowadzonych w ramach teorii społeczno-kulturowej stosowana jest metoda genetyczna, która różni się od innych metod stosowanych w glotto-

dydaktyce pod dwoma względami. Po pierwsze, metoda ta koncentruje się na kontekście sytuacyjnym i dyskursywnym, w którym pojawiają się wypowiedzi ucznia, a nie na samym języku ucznia. Po drugie, bada ona proces, w którym wylaniają się nowe funkcje językowe, a nie produkt nauki. Metoda ta jest stosowana w następujących czterech obszarach: filogenezie, która dotyczy ewolucji gatunku ludzkiego; historii społeczno-kulturowej, która dotyczy rozwoju danej kultury w czasie, ontogenezie, która dotyczy rozwoju jednostki na przestrzeni swojego życia oraz mikroogenezie, która dotyczy rozwoju jaki ma miejsce w trakcie danej interakcji w określonym kontekście społeczno-kulturowym. O ile Vygotsky zajmował się głównie ontogenezą, współczesne badania prowadzone w ramach teorii społeczno-kulturowej obejmują wszystkie cztery obszary.

W dziedzinie glottodydaktyki najważniejszymi obszarami badawczymi są ontogeneza i mikroogeneza. Stosowana jest tu *metoda eksperymentalno-rozwojowa* (Vygotsky, 1978), w której uczniowie są poddani podwójnej stymulacji wykonując zadania powyżej własnych umiejętności najpierw samodzielnie, a potem z pomocą otoczenia. Inną stosowaną metodą jest *metoda mikrogenetyczna*, której celem jest odkrycie faz, przez które przechodzi uczeń, żeby osiągnąć samoregulację, tj. umiejętność użycia danej formy językowej niezależnie od pomocy rozmówcy. Metodę mikrogenetyczną charakteryzują cztery cechy: jednostki są obserwowane w okresie przemiany, obserwacje są prowadzone przed, w trakcie i po okresie zmiany, obserwacje w trakcie okresu przemiany są prowadzone regularnie, obserwowane zachowania są analizowane przy użyciu metod jakościowych i ilościowych. Zidentyfikowanie rozwoju mikrogenetycznego polega na znalezieniu dowodów wskazujących na to, że zaszła zmiana od zachowania regulowanego przez innych do zachowania regulowanego przez ucznia. Zadaniem badacza jest przeanalizowanie interakcji pod kątem przykładów, które pokazują jak użycie danej formy językowej z pomocą rozmówcy prowadzi do jej samodzielnego w tej samej lub późniejszej interakcji. Ważne jest to, że badacz powinien z jednej strony wziąć pod uwagę rozmiar, jakość i potrzebę interwencji eksperta, a z drugiej reakcję ucznia na tą interwencję (Ellis i Barkhuizen, 2005).

5. Teoria społeczno-kulturowa a dyskurs w klasie szkolnej

Badania prowadzone w ramach teorii społeczno-kulturowej zajmują się dyskursem w klasie szkolnej w odniesieniu do mediacji społecznej, mediacji w mowie prywatnej oraz teorii Leont'eva. Dyskurs w mediacji społecznej jest badany ze względu na interakcję między uczniem a nauczycielem oraz między uczniem a jego rówieśnikami.

5.1. Interakcja między uczniem a nauczycielem

Badania dotyczące interakcji między uczniem a nauczycielem, czyli inaczej mówiąc między nowicjuszem a ekspertem, to badania, w których interakcja jest precyzyjnie dostosowana do poziomu ucznia. Pierwsze takie badanie przepro-

wadzili Aljaafreh i Lantolf (1994), którzy zastosowali informację zwrotną precyzyjnie dostosowaną do strefy najbliższego rozwoju ucznia. Badacze ci stworzyli 12-stopniową skalę poprawiania błędów rozciągającą się od technik implicytnych do eksplicytnych, której użyli do poprawiania błędów gramatycznych w esejach dorosłych uczniów. W badaniu tym implicytne poprawianie błędów było traktowane jako ruch w kierunku niezależnego użycia języka i samoregulacji, czyli dowód na zachodzący proces uczenia się. Taka zredukowana potrzeba regulacji przez innych została uznana za dowód na rozwój mikrogenetyczny w strefie najbliższego rozwoju ucznia. Należy dodać, że kolejne badanie potwierdziło, że przypadkowo wybrana informacja zwrotna prowadzi do gorszych rezultatów niż ta dostosowana do strefy najbliższego rozwoju danego ucznia (Nassaji i Swain, 2000). Następnym badaniem, które dotyczy roli informacji zwrotnej jest badanie Samudy (2001). Badanie to pokazało, że eksplicytna informacja zwrotna sprzyja internalizacji form językowych. Badanie to składało się z czterech części. Najpierw uczniowie wzięli udział w ćwiczeniu komunikacyjnym w parach, które polegało na odgadnięciu tożsamości danej osoby na podstawie zawartości jej kieszeni, a którego celem było wyrażanie prawdopodobieństwa przy użyciu czasowników modalnych. Wykonując to zadanie uczniowie użyli innych form językowych niż czasowniki modalne, co pokazuje, że nie osiągnęli oni samoregulacji w używaniu tych czasowników. W trakcie prezentacji wyników, nauczyciel zastosował implicytne techniki poprawiania błędów, ale uczniowie nadal nie zastosowali czasowników modalnych w swoich wypowiedziach, co pokazało, że implicytna informacja zwrotna nie pozwoliła na stworzenie strefy najbliższego rozwoju dla docelowych form językowych. Kolejnym krokiem nauczyciela była eksplicytna prezentacja czasowników modalnych, w której uczniowie brali aktywny udział. W trakcie kolejnego ćwiczenia komunikacyjnego, jakim było tworzenie plakatu w grupach, uczniowie zastosowali czasowniki modalne, co zostało zinterpretowane w taki sposób, że eksplicytna informacja zwrotna była skuteczna, ponieważ uczniowie zinternalizowali docelowe formy językowe i używali ich samodzielnie. Podsumowując, badania te pokazały, że efektywne rusztowanie to rusztowanie zgodne ze stanem strefy najbliższego rozwoju danego ucznia.

5.2. Interakcja między uczniami

Badania dotyczące interakcji między uczniami są skoncentrowane na rusztowaniu rówieśniczym. Pokazują one, że rusztowanie może być stosowane nie tylko w interakcji między ekspertem a nowicjuszem, ale także między dwoma uczniami. Ponadto, ten sam uczeń może raz funkcjonować jako ekspert, a raz jako nowicjusz w różnych momentach tej samej rozmowy, co oznacza, że nawet słabszy uczeń może pomóc lepszemu. Badanie Ohty (2001) pokazało różne formy pomocy stosowane przez uczniów w ramach rusztowania rówieśniczego: czekanie czyli zapewnienie rozmówcy czasu do namysłu, podpowiadanie czyli powtarzanie słowa czy sylaby wypowiedzianego przez rozmówcę po to, aby

pomóc mu w kontynuacji wypowiedzi, wspólne budowanie wypowiedzi, które polega na dostarczeniu elementu językowego uzupełniającego wypowiedź rozmówcy, a także wyjaśnienie w języku pierwszym. Dodatkowo, w przypadku popełnienia błędu przez rozmówcę, stosowane są takie formy pomocy jak zainicjowanie poprawy błędu, kiedy to uczeń sygnalizuje, że rozmówca popełnił błąd i zachęca go do poprawy, poprawianie błędu, kiedy to uczeń nie tylko wskazuje, że rozmówca popełnił błąd, ale także go poprawia oraz zwracanie się o pomoc do nauczyciela, kiedy to uczeń zauważa błąd i pyta o niego nauczyciela. Wyniki tego badania na temat rusztowania rówieśniczego zostały wyjaśnione w odniesieniu do czynników kognitywnych. Ponieważ planowanie i produkcja mowy wymagają dużej uwagi i pojemności pamięci roboczej po to, aby rozwiązać problemy fonologiczne, leksykalne i syntaktyczne, partner w rozmowie, który w danym momencie słucha i nie jest tak obciążony wymogami produkcji językowej, może udzielić rozmówcy pomocy. Badanie to daje także pewne podstawy do krytyki hipotezy interakcji (Long, 1983), ponieważ pokazuje ono, że załamanie się interakcji nie jest konieczne dla internalizacji nowych form językowych.

Inną techniką udzielania pomocy w ramach rusztowania rówieśniczego jest powtarzanie, które pozwala uczniom na odpoczynek i daje czas by zastanowić się nad kolejnym słowem (DiCamilla i Antón, 1997). Jest ono też rodzajem zabawy językowej istotnej dla procesu przyswajania drugiego języka. Uczniowie powtarzają elementy językowe będące w ich strefie najbliższego rozwoju (Lantolf, 2000). Kolejne badanie, badanie Donato (1994), wykazało, że rusztowanie rówieśnicze może prowadzić do rozwoju indywidualnego ucznia. W badaniu tym uczniowie wspólnie zbudowali formy czasownika, których wcześniej nie znali i używali ich później indywidualnie, co wskazuje na ich internalizację. Zatem badanie to pokazuje zarówno rozwój, jak i naukę oraz wydaje się potwierdzać główne założenie teorii społeczno-kulturowej, że wyższe procesy mentalne mają swoje źródło w dialogu w kontekście społecznym. Niezwykle przydatnym badaniem jest badanie, które koncentruje się na wzorach interakcji w parach w odniesieniu do rozwoju językowego (Storch, 2002). W badaniu tym, przyjęto dwa kryteria: kryterium wzajemności, czyli poziomu zaangażowania w mowę partnera, oraz kryterium równości, czyli stopnia kontroli nad zadaniem. Na podstawie tych kryteriów wyróżniono cztery rodzaje interakcji w parach. Pierwszy typ interakcji opiera się na współpracy, co oznacza, że interakcję tą charakteryzuje zarówno wysoka wzajemność, jak i wysoka równość. Drugi typ interakcji jest oparty na dwóch dominujących partnerach, co oznacza, że w interakcji tej występuje niska wzajemność i wysoka równość. W trzecim typie interakcji jeden partner jest dominujący, a drugi pasywny, co oznacza, że występuje tu zarówno niska wzajemność jak i niska równość. Ostatni typ interakcji zachodzi między ekspertem a nowicjuszem, co oznacza, że mamy tu do czynienia z wysoką wzajemnością i niską równością. Największy rozwój językowy został zaobserwowany w przypadku współpracy, średni w przypadku eksperta i nowicjusza, a najniższy w przypadku partnerów dominujących lub w parach, w których jedna z osób

pozostaje pasywna. Innymi słowy, badanie to pokazało, że konkurencja zamiast współpracy w interakcji prowadzi do redukcji rusztowania i transferu wiedzy. Podobnie, Kowal i Swain (1994) wykazały, że pary heterogeniczne, czyli pary, w których rozmówcy reprezentują różny poziom, pracowały mniej skutecznie, ponieważ potrzeby jednego ucznia nie były w strefie najbliższego rozwoju drugiego ucznia i odwrotnie.

Kolejne badania nad interakcją między uczniami wykazały, że krytyczne wydarzenia językowe, w których uczniowie świadomie zastanawiają się nad używanym językiem mogą być źródłem nauki języka. La Pierre (1994) przyjął za cel sprawdzenie czy uczniowie zachowali formy językowe, które wspólnie wynegocjowali w trakcie krytycznych wydarzeń językowych. W badaniu tym zadaniem uczniów było zrekonstruowanie tekstu słuchanego w grupach. Wyniki przeprowadzonego później testu pasowały do rozwiązań wynegocjowanych wcześniej przez uczniów tj. prawidłowe i nieprawidłowe rozwiązania pasowały do prawidłowych i nieprawidłowych odpowiedzi w teście. Swain i Lapkin (2001) przeanalizowały wydarzenia językowe na podstawie narracji obrazkowej uczniów. Stwierdziły one, że metamowa, która pojawia się w trakcie wydarzeń językowych, pośredniczy w przyswajaniu drugiego języka, ponieważ wspiera ona internalizację form językowych. W modelach kognitywnych wiedza eksplicytna czyli wiedza o języku według różnych badaczy może być w różny sposób przekształcona w wiedzę implicytną. Metamowa w teorii społeczno-kulturowej ma inną funkcję – nie sprzyja ona bezpośrednio przyswajaniu języka, tylko służy regulowaniu procesów myślowych, poprzez które uczniowie docierają do nowej wiedzy.

Należy dodać, że badania pokazują też, że mediacja rówieśnicza może czasem doprowadzić do internalizacji niepoprawnych form, co pokazuje, że w niektórych sytuacjach mediacja eksperta jest konieczna w celu negocjacji strefy najbliższego rozwoju ucznia (Ellis, 2008). Jednocześnie, trening mający na celu podniesienie skuteczności rusztowania rówieśniczego wydaje się przynosić pozytywne rezultaty (Mercer, 2000; Swain, 2000).

5.3. Dyskurs w mowie prywatnej

W procesie przyswajania drugiego języka w środowisku naturalnym mowa prywatna jest postrzegana z punktu widzenia interakcjonizmu jako negocjacja znaczenia (Hatch, 1978), a z punktu widzenia teorii społeczno-kulturowej jako mikrogeniza w systemie języka drugiego ucznia. W kontekście formalnym mowa prywatna została przeanalizowana przez kilku badaczy. Frawley i Lantolf (1985) w badaniu opartym na narracji obrazkowej odkryli, że użycie mowy prywatnej odróżniało uczniów języka drugiego od jego rodzimych użytkowników. Mowa prywatna uczniów wykazała regulację przedmiotową wtedy, gdy odnosili się oni bezpośrednio do obrazków, regulację osobową wtedy, gdy zwracali się do egzaminatora lub do siebie w formie dialogu oraz samoregulację w postaci komentarzy, które pokazały że uczniowie zrozumieli i opanowali jakąś trudność. Jak

wspomniano wcześniej, użycie mowy prywatnej może sprzyjać nauce języka drugiego. Jednakże, użycie to różni się u różnych uczniów tak, że w trakcie jednej lekcji jeden uczeń może wcale jej nie użyć, a drugi użyje jej aż 54 razy (Ohta, 2001). Czynniki wpływające na użycie mowy prywatnej to poziom opanowania języka drugiego, rodzaj zadania, motywacja, metody nauczania, formy pracy, środowisko kulturowe oraz stosunek do zadania i do partnera. Ogólnie mówiąc, im niższy poziom zaawansowania, im trudniejsze zadanie, tym większe użycie mowy prywatnej. Im bardziej tradycyjne metody nauczania, tym mniejsze użycie mowy prywatnej. Jeśli chodzi o formy pracy, to więcej mowy prywatnej zaobserwowano w trakcie pracy na forum. Natomiast, jeśli chodzi o motywację, to uczniowie zainteresowani samym językiem bądź uczniowie mający wyraźny cel instrumentalny, inny niż zaliczenie przedmiotu, przyznali w kwestionariuszu, że używają więcej mowy prywatnej (Lantolf, 2000).

Warto też wyjaśnić, jak postrzegane są błędy w odniesieniu do mowy prywatnej. Ponieważ mowa prywatna nie jest kierowana do słuchacza tylko do rozmówcy, nie obowiązują w niej te same normy co w mowie społecznej. Można to zauważyć w przypadku uczniów języka drugiego, którzy albo używają języka pierwszego w mowie prywatnej albo nie używają poprawnych form językowych, nawet jeśli zostały one już zinternalizowane. Z tego punktu widzenia, błędy językowe to formy prywatne używane przez ucznia, który próbuje utrzymać kontrolę nad zadaniem i osiągnąć samoregulację. Należy też zaznaczyć, że pewnym problemem jest brak operacyjnej definicji mowy prywatnej i rozpoznanie mowy prywatnej w próbie językowej.

5.4. Dyskurs a teoria działania

Ostatnia grupa badań przedstawiona w niniejszym artykule to badania dotyczące teorii działania Leont'eva (1978), które koncentrują się na działaniu ucznia podczas wykonywania różnych zadań i interpretacji dyskursu, który jest ich rezultatem. Ogólnie mówiąc, badacze zajmujący się teorią społeczno-kulturową nie zgadzają się z modelem komunikacji opartym na przetwarzaniu informacji, który zakłada że komunikacja to kodowanie i przesyłanie gotowych wiadomości od jednego rozmówcy do drugiego. Według nich charakter każdej rozmowy jest inny i inaczej doświadczany przez rozmówców. Badacze ci podchodzą też krytycznie do modeli uczenia się języka opartych na dawce językowej podanej, interakcji i negocjacji znaczenia. Platt i Brooks (1994) twierdzą, że ćwiczenia komunikacyjne, takie jak czytanie mapy czy rozwiązywanie zagadek, zalecane przez interakcjonistów, nie stwarzają takiego samego środowiska uczenia się, ponieważ różni uczniowie inaczej je interpretują. Według teorii działania, zadanie to plan pracy stymulujący interakcję, a działanie to interakcja zachodząca w trakcie wykonywania zadania, przy czym cel zadania może, ale nie musi być taki sam jak cel działania. W świetle tej teorii, uczniowie posiadają różne cele podchodząc do wykonania tego samego zadania. Co więcej, wiedza i umiejętności uczniów na

początku zadania są także różne, a w jego trakcie dodatkowo się zmieniają ponieważ słabszy uczeń przywłaszcza i internalizuje wiedzę i umiejętności rozwinięte na drodze współpracy. Badania empiryczne potwierdzają, że różni uczniowie mają różne cele, cele uczniów mogą być inne niż cele zadania, różni uczniowie wykonują to samo zadanie w różny sposób, wiedza uczniów na początku zadania jest inna i zmienia się w trakcie, uczniowie interpretują zadania zgodnie ze swoimi motywami i celami, mają subiektywny stosunek do zadania i zmieniają go w trakcie. Dla przykładu, w trakcie testu uczeń może podejść do zadania, którego celem jest rozwój płynności językowej, jako do zadania, które ma wykazać jego poprawność językową (Platt i Brooks, 1994). Innym przykładem jest odtwarzanie tekstu, pisanie planu czy tłumaczenie fragmentów tekstu po jego wysłuchaniu dla wykazania jego zrozumienia (Roebuck, 2000). Warto też wspomnieć o badaniu, które odniosło teorię działania bezpośrednio do procesu przyswajania słownictwa (McCafferty i in., 2001). W badaniu tym wykazano, że słownictwo, o które uczniowie pytali nauczyciela po to, aby przeprowadzić wywiad było lepiej zapamiętane niż słownictwo podane w formie listy i użyte w eseju, co miało pokazać, że szansa na nauczenie się nowego elementu językowego łączy się z jego rolą w działaniu ucznia, a w szczególności z jego stosunkiem do czynności wykonywanych w danym celu.

6. Zakończenie

Teoria społeczno-kulturowa stanowi inne podejście do procesu przyswajania języka niż podejście kognitywne czy językoznawcze. Odrzuca ona metaforę leżącą u podstaw podejścia kognitywnego (Reddy, 1979), metaforę modularności umysłu (Fodor, 1983) leżącą u podstaw podejścia reprezentowanego przez językoznawców generatywnych oraz metaforę komputerową (Krashen, 1983) na rzecz metafory partycypacji. Nauka języka, postrzegana tu jak nauka czegokolwiek innego, ma wymiar społeczny i mentalny. Pojęcie mikrogenezy podważa podział na kompetencję językową i użycie języka. Pojęcie mediacji jest pojęciem łączącym w sobie elementy społeczne i psychologiczne. Teoria działania kwestionuje także taki podział w nauce języka. Pojęcie strefy najbliższego rozwoju łączy w sobie proces uczenia się i nauczania w kontekście formalnym z procesem przyswajania języka w kontekście naturalnym. Pojęcie to wydaje się być równoznaczne z hipotezą dot. dawki językowej podanej zrozumiałej dla ucznia (Krashen, 1981), jednakże istnieją tu wyraźne różnice. Hipoteza, którą sformułował Krashen, dotyczy przyswajania elementów językowych przez uczniów autonomicznych. Proces przyswajania języka to proces wewnętrzny sterowany przez wrodzony mechanizm, który jest uruchamiany przez kontakt z językiem naturalnym. Ważne tu są czynniki psycho-lingwistyczne, a dawka językowa podana na poziomie wyższym niż obecny poziom ucznia ma wpływ na jego interjęzyk. Z kolei strefa najbliższego rozwoju jest tworzona na drodze dialogu za pośrednictwem interakcji społecznej lub mowy prywatnej. Wiedza językowa

jest konstruowana wspólnie, może zawierać meta-mowę lub nauczanie formalne, a potem jest przywłaszczana przez ucznia, który jest aktywny w swoim rozwoju. Ponadto, pojęcia strefy i rusztowania występują w kontraście do hipotezy interakcji (Long, 1983), ponieważ, jak wspomniano wcześniej, badania w tym zakresie pokazały, że internalizacja nowych form językowych może mieć miejsce bez załamania interakcji. Teoria społeczno-kulturowa jest często krytykowana za zrównanie przyswojenia danej formy językowej z jej natychmiastowym użyciem przez ucznia w pojedynczej rozmowie. Jednakże, najnowsze badania prowadzone w tym zakresie opisane w niniejszym artykule pokazują, że badacze społeczno-kulturowi starają się odróżnić naukę danej formy językowej od jej przyswojenia, czyli wspólną konstrukcję formy od samodzielnego użycia w czasie późniejszym od jej wyłonienia się w dyskursie. A zatem badania te dostarczają istotnych informacji na temat dyskursu językowego.

BIBLIOGRAFIA

- Aljaafreh, A. i Lantolf, J. 1994. „Negative feedback as regulation and second language learning in the Zone of Proximal Development”. [w:] *Modern Language Journal* 78: 465-483.
- Artigal, J. 1992. „Some considerations on why a new language is acquired by being used”. [w:] *International Journal of Applied Linguistics* 2: 221-240.
- Bruner, J. 1983. *Child's talk: Learning to use language*. Oxford: Oxford University Press.
- DiCamilla, F. i Antón, M. 1997. „The function of repetition in the collaborative discourse of L2 learners”. [w:] *Canadian Modern Language Review* 53: 609-633.
- Donato, R. 1994. „Collective scaffolding in second language learning”. [w:] Lantolf, J. i Appel, G. (red.). *Vygotskian approaches to second language research*. Norwood, N.J.: Ablex. 453-464.
- Donato, R. i McCormack, D. 1994. „A sociocultural perspective on language learning strategies: the role of mediation”. [w:] *Modern Language Journal* 78: 453-464.
- Ellis, R. 2008. *The study of second language acquisition*. Oxford: Oxford University Press.
- Ellis, R. i Barkhuizen, G. 2005. *Analysing learner language*. Oxford: Oxford University Press.
- Fodor, J. 1983. *Modularity of mind: An essay on faculty psychology*. Cambridge, Mass.: MIT Press.
- Frawley, W. i Lantolf, J. 1985. „Second language discourse: A Vygotskian perspective”. [w:] *Applied Linguistics* 6: 19-44.
- Halliday, M. 1973. *Explorations in the functions of language*. London: Edward Arnold.
- Hatch, E. 1978. „Discourse analysis and second language acquisition”. [w:] Hatch, E. (red.). *Second language acquisition*. Rowley, MA: Newbury House. 401-435.
- Hopper, P. 1998. „Emergent grammar”. [w:] Tomasello, N. (red.). *The new psychology of language: Cognitive and functional approaches to language structure*. Mahwah, N.J.: Lawrence Erlbaum. 155-175.

- Kowal, M. i Swain, M. 1994. „Using collaborative language production tasks to promote students’ language awareness”. [w:] *Language Awareness* 3: 73-93.
- Kramsch, C. 1993. *Context and culture in language teaching*. Oxford: Oxford University Press.
- Krashen, S. 1981. *Second language acquisition and second language learning*. Oxford: Pergamon.
- La Pierre, D. 1994. „Language output in a cooperative learning setting: determining its effects on second language learning”. Unpublished MA thesis, University of Toronto, Ontario Institute for Studies in Education.
- Lakoff, G. i Johnson, M. 1980. *Metaphors we live by*. Chicago: Chicago University Press.
- Lantolf, J. 1994. „Sociocultural theory and second language learning: Special issue”. [w:] *Modern Language Journal* 78: 418-420.
- Lantolf, J. 2000. *Sociocultural theory and second language learning*. Oxford: Oxford University Press.
- Lantolf, J. i Thorne, S. 2006. *Sociocultural theory and the genesis of second language development*. Oxford: Oxford University Press.
- Leont’ev, A. N. 1978. *Activity, consciousness, and personality*. Englewood Cliffs, NJ: Prentice Hall.
- Long, M. 1983. „Native speaker/non-native speaker conversation and the negotiation of comprehensible input”. [w:] *Applied Linguistics* 4: 126-141.
- McCafferty, S. G., Roebuck, R. F. i Wayland, R. P. 2001. „Activity theory and the incidental learning of second-language vocabulary”. [w:] *Language Teaching Research* 10: 289-294.
- Mercer, N. 2000. *Words and minds*. London: Routledge.
- Nassaji, H. i Swain, M. 2000. „A Vygotskian perspective on corrective feedback in L2: the effect of random versus negotiated help in the learning of English articles”. [w:] *Language Awareness* 9: 34-51.
- Newman, F i Holzman, L. 1997. *The end of knowing: A new developmental way of learning*. London: Routledge.
- Ohta, A. S. 2001. *Second language acquisition processes in the classroom: Learning Japanese*. Mahwah, NJ: Lawrence Erlbaum.
- Platt, E. i Brooks, R. 1994. „The “acquisition rich environment” revisited”. [w:] *Modern Language Journal* 78: 497-511.
- Poehner, M. i Lantolf, J. 2005. „Dynamic assessment in the language classroom”. [w:] *Language Teaching Research* 9: 233-265.
- Reddy, M. 1979. „The conduit metaphor”. [w:] Ortony, A. (red.). *Metaphor and thought*. Cambridge: Cambridge University Press. 284-324.
- Roebuck, R. 2000. „Subjects speak out: how learners position themselves in a psycholinguistic task”. [w:] Lantolf, J. (red.). *Sociocultural Theory and second language learning*. Oxford: Oxford University Press. 79-96.
- Samuda, V. 2001. „Guiding relationship between form and meaning during task performance: The role of the teacher”. [w:] Bygate, M., Skehan, P. i Swain, M. (red.). *Researching pedagogic tasks, second language learning, teaching and testing*. Harlow: Longman. 119-140.

- Saville-Troike, M. 1988. „Private speech?: Evidence for second language learning strategies during the ‘silent period’”. [w:] *Journal of Child Language* 15: 567-90.
- Storch, N. 2002. „Patterns of interaction in ESL pair work”. [w:] *Language Learning* 52: 119-58.
- Swain, M. 2000. „The output hypothesis and beyond: mediating acquisition through collaborative dialogue” [w:] Lantolf, J. (red.). *Sociocultural Theory and second language learning*. Oxford: Oxford University Press. 97-114.
- Swain, M. i Lapkin, S. 2001. „Focus on form through collaborative dialogue: exploring task effects”. [w:] Bygate, M., Skehan, P. i Swain, M. (red.). *Researching pedagogic tasks, second language learning, teaching and testing*. Harlow: Longman. 98-118.
- Tharp, R. i Gallimore, R. 1988. *Rousing minds to life: Teaching, learning and schooling in a social context*. New York: Cambridge University Press.
- Ushakova, T. 1994. „Inner speech and second language acquisition: an experimental-theoretical approach”. [w:] Lantolf, J. i Appel, G. (red.). *Vygotskian approaches to second language research*. Hillsdale, N.J.: Ablex. 135-156.
- Van Lier, L. 1992. „Not the nine o’clock linguistics class: Investigating contingency grammar”. [w:] *Language Awareness* 1: 91-108.
- Vocate, D. (red.). 1994. *Intrapersonal communication, different voices, different minds*. Hillsdale, NJ: Lawrence Erlbaum.
- Vygotsky, L. 1978. *Mind in society*. Cambridge, MA: MIT Press.
- Wells, G. 1999. *Dialogical enquiry: Toward a sociocultural practice and theory of education*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Wells, G. 2000. „Dialogic enquiry in education: Building on the legacy of Vygotsky”. [w:] Lee, C. i Smagorinsky, P. (red.). *Vygotskian perspectives on literacy research*. New York: Cambridge University Press. 51-85.
- Wertsch, J. 1985. *Vygotsky and the social formation of mind*. Cambridge, MA: Harvard University Press.
- Wood, D., Bruner, J. i Ross, G. 1976. „The role of tutoring in problem-solving”. [w:] *Journal of Child Psychology and Psychiatry* 17: 89-100.

Joanna Targońska

*Katedra Filologii Germańskiej
Uniwersytet Warmińsko-Mazurski, Olsztyn*

INTERAKCJA W KLASIE JĘZYKOWEJ – METODOLOGIA BADAWCZA

Interaction in the foreign language classroom: Research methodology

The present article is devoted to the discussion of the methodology of research into interaction in the foreign language classroom. It discusses selected methods which can be employed to allow a complete and reliable monitoring of the varied interactions which can occur during foreign language lessons. The paper concludes with an attempt at formulating some general principles relating to researching classroom interaction.

1. Znaczenie pojęcia interakcja

Interakcja, będąca centralnym pojęciem wszystkich nauk o uczeniu się i nauczaniu skierowanych na proces, jest zarówno środkiem, jak i celem procesu uczenia się/nauczania (Meißner, 2000: 161). Przy założeniu, że język jest formą działania społecznego, pojęcie interakcji i komunikacji nabierają szczególnego znaczenia na lekcji języka obcego (LJO). Język jest tu nie tylko przedmiotem nauczania, ale również środkiem służącym interakcji pedagogicznej, jak i społecznej. Nauka języka jest nie tylko procesem kognitywnym, ale też czynnością o charakterze społecznym i interakcyjnym. Chociaż proces uczenia się dokonuje się w każdym z osobna i to sam uczący się musi podjąć wysiłek uczenia się oraz zbudować własną kompetencję językową, to proces ten niewątpliwie dokonuje się w interakcji ze środowiskiem. To właśnie ze swojego otoczenia uczący się otrzymuje dane językowe (ang. *input*) dostarczane mu w różnej formie, na podstawie których konstruuje swoją wiedzę językową. Również do stworzenia jak i zweryfikowania własnej hipotezy językowej, uczący się potrzebuje interakcji społecznej w formie informacji

zwrotnej płynącej ze środowiska. Proces uczenia się bazuje więc na interakcji i konfrontacji z osobami, sytuacjami oraz materiałami dydaktycznymi.

Interakcja może być rozumiana wielorako, a najprościej ujmując można zdefiniować ją jako reakcję na reakcję (Bleyh, 2000: 33), czy jako wzajemne wpływanie na siebie pojedynczych podmiotów lub grup osób w swoich działaniach (Edmondson i House, 2000: 243). Vollmer (2000: 258) mówi zaś o wzajemnym wpływaniu na siebie co najmniej dwóch elementów, zmiennych, systemów, osób czy też kroków działania, które odnoszą się do siebie i pochodzą z różnych źródeł. Te wyżej wymienione wyjaśnienia wskazują na taki rodzaj interakcji, w której oddziałują na siebie dwie wielkości. Vogel (2000: 251) wychodząc z założenia, iż interakcja może zachodzić jednostronnie wewnątrz podmiotu uczącego się, rozumie pod tym pojęciem: „mechanizmy sprzężenia zwrotnego, mechanizmy informacji zwrotnej oraz procesy zachodzące w systemach indywidualnych i społecznych, ale również w maszynach, zastępujących człowieka albo zwiększających jego umiejętności” (tłum. J. T.) Jego zdaniem tylko taka definicja (w odróżnieniu od większości z nich skupiających się na płaszczyźnie komunikacyjnej, interakcyjnej, społecznej, czy też afektywnej) pozwala na uwzględnienie w pojęciu interakcji kognitywnych procesów zachodzących w uczącym się. To odmienne zrozumienie interakcji można wyjaśnić innym jej pojmowaniem w psychologii i socjologii (tu traktuje się interakcję jako działanie skierowane na daną osobę lub grupę osób) niż w badaniach nad przyswajaniem języka, gdzie centralnym elementem są takie działania symboliczne jak: komunikacja, negocjacja znaczeń prowadzące do nabywania sprawności językowych, a celem jest proces przyswajania języka obcego.

W literaturze przedmiotu wyrażane jest przekonanie, iż interakcja jest jednym z ważniejszych czynników odnoszących się do LJO. Zdaniem Scherfera (2000: 209) i Vollmera (2000) interakcja nie powinna być rozumiana jako jeden z czynników mających określone funkcje w procesie uczenia się/nauczania, bowiem nauczanie i uczenie się języka *jest interakcją*. Należy więc wyjść z założenia, iż każdy krok lekcyjny, każde zachowanie nauczyciela, bądź ucznia, trzeba uznać za działanie interakcyjne. Na jednej lekcji mamy w związku z tym do czynienia z wieloma różnymi rodzajami interakcji, które są często ze sobą związane lub się zazębiają. *Pojęcie interakcji* zawiera więc w sobie: *czynności wymiany językowej, działania związane z nauczaniem i uczeniem się języka obcego* (wyjaśnianie, prośba o wyjaśnienie, omawianie problemu, negocjowanie znaczenia jednostek leksykalnych, czy też negocjacja form, wypracowywanie rozwiązań, rozwiązywanie zadań) oraz *inne czynniki towarzyszące uczeniu się i nauczaniu*. Mogą być nimi wszystkie działania związane z lekcją, takie jak: prośba o pożyczenie ołówka, prośba o otwarcie, czy też zamknięcie okna, zakłócenie zajęć przez hałasy dochodzące z zewnątrz, ale również bodźce płynące ze strony polityki, administracji szkolnej itp. (Christ, 2000: 60-61). Także proces przekazywania wiedzy powinien być rozpatrywany jako zdarzenie interakcyjne przybierające różne formy językowe, na co niemały wpływ mogą mieć stosunki panujące między nauczającym i uczącymi się (Labocha, 1996: 13).

Interakcja może mieć charakter werbalny, bądź też niewerbalny i zdaniem Klippel (2000: 119) nie musi mieć ona charakteru intencyjnego¹ oraz nie musi się dokonywać jedynie między osobami, lecz może zachodzić między jednostką a rzeczami/mediami, jak np. między tekstem a jego odbiorcą lub producentem. Z tego wynika, iż na LJO mamy do czynienia z szeregiem różnorodnych szczegółowych interakcji dających przyporządkować się określonym grupom. Klippel (2000: 119) wymienia trzy grupy interakcji zachodzących w klasie językowej: *interakcję interpersonalną*, *interakcję zachodzącą między osobami a „rzeczami”*, oraz *interakcję intrapersonalną*, odnosząca się do procesów zachodzących wewnątrz podmiotu uczącego się. U Vollmera (2000: 258-259), znajdziemy również trzy grupy interakcji, różniące się jednakże od tych zaproponowanych przez Klippel (2000). Są to: *interakcja między uczącym się a środowiskiem* (w szerokim znaczeniu), *interakcja między uczącym się a środowiskiem uczenia się*, oraz *interakcja intrapersonalna* dokonująca się w podmiocie uczącym się między dwoma lub większą liczbą zmiennych lub między pewnymi składowymi zmiennych.

Z przedstawionych powyżej klasyfikacji wynika, iż interakcja jest pojęciem obszernym, bardzo złożonym, co oznacza, iż jej uchwycenie również nie jest łatwą sprawą. Tym bardziej, iż jeden rodzaj interakcji może zachodzić na kilku płaszczyznach. Interakcja interpersonalna (czyli społeczna, ale również ta ze środowiskiem) dokonuje się na płaszczyźnie społecznej, afektywnej i kognitywnej, zaś dla pozostałych rodzajów interakcji charakterystyczne są płaszczyzna kognitywna i afektywna. Sama interakcja może mieć wymiar: społeczno-psychologiczny, dydaktyczny, czy też komunikacyjny.

2. Cele badań nad interakcją

Można zadać sobie pytanie, w jakim celu przeprowadzane są badania dotyczące interakcji na LJO. Badacze zajmujący się tą tematyką wychodzą z założenia, iż jakość interakcji na lekcji ma przełożenie na jakość procesów uczenia się, nie negując jednocześnie znaczenia i wpływu czynników indywidualnych (Edmondson i House, 2000: 243) Tak więc badania nad interakcją mają na celu poznanie wpływu konkretnych czynników na zachowania interakcyjne uczniów, a tym samym znalezienie tych przyczyniających się do poprawy działania interakcyjnego uczniów w klasie językowej oraz przygotowujących ich do komunikacji poza nią. Interakcja może być jednakże, obok na przykład sprawdzania osiągnięć w tradycyjny sposób (tj. poprzez testy, zadania), pojmowana jako jedna z form ewaluacji nauczania, bowiem analiza zachowań interakcyjnych na lekcji może

¹ W wypowiedziach wielu glottodydaktyków, którzy pragną rozgraniczyć pojęcia interakcja i komunikacja znajdziemy często wyjaśnienia, iż komunikacja ma charakter intencjonalny, zaś interakcja często dokonuje się nieplanowo i nie przyświeca jej jakiś konkretny cel. Komunikacja jest tylko specyficzną formą interakcji dokonującą się na płaszczyźnie werbalnej bądź niewerbalnej lub intencyjnym typem interakcji (Vollmer, 2000: 259).

dać nam odpowiedź na pytanie o jakość i efektywność procesu nauczania/uczenia się² (Gogolin, 2000: 97) W gronie dydaktyków znajdziemy wielu (Edmondson i House, 2000; Krumm, 2000; Solmecke, 2000), którzy są zdania, iż analiza interakcji powinna być również stosowana w kształceniu i doksztalceniu nauczycieli. Celem takich badań nie powinno być jednakże wyłącznie stwierdzenie zależności przyczynowo-skutkowej, ale przede wszystkim refleksja (w tym przyszłych) nauczycieli nad własnymi zachowaniami, jak i wypływająca z niej zmiana zachowań uczestników procesu lekcyjnego. Nauczyciele powinni być przygotowani do analizy interakcji, a jednocześnie wykształcić umiejętność samoobserwacji w odniesieniu do swojego działania jak i udzielanej informacji zwrotnej (Krumm, 2000: 135, 137). Jednocześnie przy stosowaniu w badaniach interakcji metody introspekcji lub retrospekcji można osiągnąć kolejne cele, a mianowicie skłonić ucznia do refleksji nad własnym procesem uczenia się (por. Aguado, 2004; Heine, 2005), a jednocześnie uświadomić mu luki w jego kompetencjach językowych (patrz Eckert, 2002, 2003) Ponadto dzięki stosowanej w badaniach retrospekcyjnych konfrontacji ucznia z jego własną produkcją językową połączonej z uświadomieniem mu jego niepoprawnych zachowań interakcyjnych, można przyczynić się do przyrostu jego wiedzy (House, 1996, za House, 2000: 114) i świadomości językowej.

3. Zarys historii badań nad interakcją

Do czasu pojawienia się pojęcia interakcji i odkrycia jej wielkiego znaczenia w procesie uczenia się/nauczania języka obcego, badania empiryczne koncentrowały się na badaniu *albo* nauczyciela *albo* ucznia. Odnosiły się więc one albo do języka nauczyciela (ich celem było uchwycenie dopasowywania wypowiedzi nauczyciela do możliwości językowych ucznia, zbadanie zadawanych przez niego pytań jak i rodzajów stosowanej korekty językowej), bądź też języka uczących się, nie łącząc tych dwóch płaszczyzn, nie badając związku między nimi. Założeniem tych prac badawczych było zazwyczaj ustalenie pewnych prototypów, czyli na przykład określenie cech typowych dla *dobrych uczniów i dobrych nauczycieli języka*. Wprowadzenie pojęcia interakcji spowodowało, iż przedmiotem zainteresowania badawczego stały się te dwa podmioty i wzajemne relacje zachodzące między nimi (Vollmer, 2000: 260-261). Choć zagadnienie to dość późno znalazło swoje miejsce w dydaktyce języków obcych, to na gruncie nauk pedagogicznych interakcja była dużo wcześniej przedmiotem zainteresowania badawczego. Koncentrowano się tu na zachowaniach językowych nauczycieli w celu znalezienia optymalnego zachowania werbalnego pedagogów (Christ, 2000).

² Ponieważ użycie języka odbywa się w interakcji, to zdaniem Henrici (1993: 216) proces uczenia się może być tylko wtedy odpowiednio zbadany, gdy podstawą i wyjściem do badań empirycznych będą rzeczywiste interakcje mające miejsce na lekcji.

Pojęcie interakcji obok takich terminów jak: *kompetencja interakcyjna*, *komunikacja* i *kompetencja komunikacyjna* przeżywało swój rozkwit w połowie lat 70. Przeprowadzane w latach 80. i 90. badania empiryczne skupiały się w głównej mierze na opisanu charakterystyki interakcji na lekcjach (patrz Allwright, 1988; Chaudron, 1988; Ellis, 1994, za Tönshoff, 2000: 236) Ponadto centralne miejsce zajmowały również procesy wyjaśniania, rozumienia oraz negocjacji znaczeń³. Jednakże badania koncentrujące się na zachowaniu nauczycieli lub na obserwacji interakcji nauczyciel – uczeń, zdawały się nie zauważać, iż proces nauczania/uczenia się dokonuje się w klasie językowej, w grupie posiadającej swoją dynamikę, a działania nauczyciela, będące na przykład odpowiedzią na reakcję jednego z uczniów, mogą i najczęściej uwzględniają pozostałych uczących się w klasie językowej (Krumm, 2000: 134). Tak więc interakcja nie była tu przedmiotem badań lecz stanowiła marginalną rolę. Jeżeli już stawała ona w centrum zainteresowania badawczego, wtedy najczęściej chodziło o zbadanie struktur interakcji (patrz Flanders, 1970, za Edmondson i House, 2000: 244-245), o strukturę dyskursu klasowego, konwencje i rutyny społeczne, korektę, poprawianie błędów itp. (patrz Henrici, 1990). Poza kręgiem ich zainteresowania było jednak uchwycenie pozytywnego lub negatywnego wpływu interakcji na proces przyswajania języka (Henrici, 1995, 2000).

Podwaliny pod badania nad interakcją dały m.in. takie nurty jak: socjolingwistyka i pragmatyka (podkreślające użycie języka oraz interakcje werbalne), etnometodologia⁴ skupiająca swoją uwagę na interakcji i konwersacji (przedmiotem jej zainteresowania była zmiana osób mówiących w rozmowie, interakcja społeczna dokonująca się w wypowiedzi), psychologia poznawcza (a zwłaszcza badania nad procesami mentalnymi wpływającymi na rozumienie tekstu), psychologia społeczna i psychologia dyskursywna⁵. Nie bez znaczenia była też pedagogiczna analiza interakcji, której wadami było między innymi nie uwzględnianie kontekstu interakcji oraz zbytne koncentrowanie się na perspektywie nauczyciela (Henrici, 1990: 396).

4. Metodologia badań nad interakcją na lekcji języka obcego

Przystępując do omawiania metod i narzędzi badawczych, pozwalających na trafne i rzetelne uchwycenie wybranych procesów interakcyjnych zachodzących na LJO, odwołajmy się do wypowiedzi Meißnera (2000: 168) dotyczącej właśnie metodologii badań nad interakcją. Otóż uważa on, iż w odniesieniu do badania interakcji

³ Przegląd takich badań niemiecko- jak i anglojęzycznych przedstawia Henrici (1990: 31).

⁴ Etnometodologia stanowi rodzaj badań socjologicznych, a przedmiotem jej zainteresowania są kontakty socjalne (czyli reakcja uczniów na nauczyciela i odwrotnie), działanie jednostek w grupie.

⁵ Nauka ta została zainspirowana przez psychologów społecznych w Wielkiej Brytanii, którzy chcieli uwypuklić interakcyjny aspekt rozumienia, wyjaśniania itp. (van Dijk, 2001: 37).

istnieje tyle metod badawczych i tyle nastawień metodologicznych, ile jest celów badawczych. Również Henrici (2000: 107) jest zdania, iż badania te powinny mieć charakter integrujący, wielo-perspektywiczny, multi-metodologiczny, zarówno w odniesieniu do metodologii, metody zbierania materiału badawczego jak i metody jego analizy. Tak więc najważniejszym wymogiem badań nad interakcją jest stosowanie różnych metod i narzędzi badawczych, co wynika ze złożoności fenomenu, jakim jest interakcja. Nawet w jednym prostym działaniu interakcyjnym, którym może być komunikacja werbalna, mamy do czynienia z wieloma płaszczyznami oraz czynnikami mającymi ogromny wpływ na to, jak ona przebiega.

Każda interakcja ma wymiar indywidualny, a w każdym przetwarzaniu języka łączą się procesy afektywne jak i kognitywne. Interakcja komunikacyjna oparta na języku, dokonująca się w kontekście sytuacyjnym i socjokulturowym, ma nie tylko wymiar społeczny, czy też kognitywny (funkcja referencyjna języka wyrażająca się w przekazie informacji), lecz również niesie ze sobą pewne treści na płaszczyźnie afektywnej (List, 2000; Zydatiņ, 2000). Tak więc w każdej z interakcji daje się zauważyć powiązanie procesów kognitywnych z emocjami. Nie można więc mówić o czysto społecznej, czy też czysto kognitywnej interakcji. Każdy rodzaj interakcji występuje na kilku płaszczyznach: społecznej, językowej, kognitywnej i afektywnej. Tak więc w badaniu zdarzenia interakcyjnego trzeba uwzględnić typowe dla każdej z interakcji płaszczyzny, a tym samym wybrać takie metody, dzięki którym możliwe będzie uchwycenie tych czynników niejako decydujących o charakterze danego rodzaju interakcji. Dlatego też ważne jest zastosowanie takich metod i narzędzi badawczych, które będą się wzajemnie uzupełniać.

4.1. Płaszczyzny badawcze

Niestety tylko część czynników mających wpływ na interakcję da się w ogóle zaobserwować, zaś pozostałe, niejednokrotnie ważne lub nawet decydujące, można poznać jedynie przy wielkim nakładzie pracy i zaangażowaniu ze strony badacza. Dlatego badania nad procesami interakcyjnymi zachodzącymi na lekcji języka obcego czerpią z wielu różnych metod badawczych. Po pierwsze z analizy interakcji⁶ (której przyświecały cele czysto dydaktyczne), z analizy dyskursu⁷ (mającej charakter badań etnograficznych) oraz z badań eksperymentalnych i eksploratywnych zajmujących się analizą danych językowych (które stawiały sobie za cel zbadanie związku interakcji z kognicją) (Börner, 2000: 46). Ważnym

⁶ Analiza interakcji w ujęciu psychologicznym koncentrowała się na wzajemnym postrzeganiu siebie uczestników interakcji.

⁷ Badania o charakterze analizy dyskursu koncentrowały się przede wszystkim na analizie zachowań werbalnych (korekta, zmiana ról) nauczyciela, jak i ucznia. Henrici (1995: 37) zwraca jednakże uwagę na fakt, iż pojęcie analizy dyskursu jest rozumiane dwojako. Z jednej strony jest ona utożsamiana z analizą konwersacji. Z drugiej zaś strony analiza konwersacji jest uznawana za jedną z części analizy dyskursu.

pod względem metodologicznym było włączenie do badań nad interakcją metody etnograficznej, dzięki której w badaniach stosowana jest introspekcja i retrospekcja. W literaturze glottodydaktycznej można nawet znaleźć specjalną metodę służącą badaniu interakcji, którą Henrici (1995: 149) określa jako *analizę dyskursu uwzględniającą specyfikę przyswajania języka* (niem. *fremdsprachenverbspezifische Diskursanalyse*). Jest to taka metoda, w której analiza dyskursu jest uzupełniona badaniami introspekcyjnymi i retrospekcyjnymi, umożliwiającymi rozpoznanie problemów nie dających się zauważyć podczas analizy danych prymarnych.

Badania interakcji na lekcji skupiają się najczęściej na uchwyceniu jej na dwóch płaszczyznach. Z jednej strony koncentrują się one na *plaszczynie społeczno-psychologicznej* (np. mają na celu uchwycenie partnerskiego zachowania w relacji nauczyciel – uczeń, lub opis interakcyjnych form socjalnych). Przedmiotem badań jest więc tutaj proces realizacji zachowań społecznych, czyli wpływanie na siebie zarówno w kierunku nauczyciel – uczeń, ale też uczeń – nauczyciel. Takie podejście badawcze wskazuje na fakt, iż LJO może być rozumiana jako następujące po sobie procesy interakcyjne, a przecież nauka języka obcego jest procesem nie tylko interakcyjnym, lecz również emocjonalnym (Vogel, 2000: 249). Z drugiej strony badania te mogą mieć charakter *analizy dyskursu*, w których analizowane są wypowiedzi na LJO oraz werbalne, jak i niewerbalne, reakcje partnerów komunikacyjnych na nie. Ich celem jest najczęściej znalezienie związku między interakcyjną negocjacją na lekcji, a rozwojem sprawności językowych uczących się (Vogel, 2000: 249). Badania te wychodzą z założenia, że nauka języka obcego jest procesem interakcyjnym, ale również kognitywnym. Przedmiotem zainteresowania badawczego będą więc tu dane prymarne i ich opis (np. reakcje językowe, intencje językowe, funkcje aktów mowy itp.).

Żadne z tych podejść badawczych nie jest bez wad. W pojmowaniu procesów interakcyjnych w ujęciu *społeczno-psychologicznym* krytykowany jest brak uwzględnienia specyfiki uczenia się języków obcych. Z kolei w badaniu interakcji w ujęciu *analizy dyskursu* krytyce jest poddane zawężone spojrzenie na komunikację na lekcji i większa koncentracja na komunikacji niż na procesach przyswajania języka. Wadą tych podejść jest zdaniem Vogla (2000: 250) założenie, że muszą wpływać na siebie wzajemnie dwa podmioty, dwie wielkości i że mamy tu niejako do czynienia ze schematem *bodźciec – reakcja*. Poza kręgiem zainteresowania tych podejść badawczych są równie ważne jednostronne, niekooperacyjne połączenia komunikacyjne, a więc procesy zachodzące wewnątrz podmiotu uczącego się (interakcja intrapersonalna), jak np. porównywanie danych językowych z zasobami leksykonu mentalnego, lub z własną wiedzą o świecie, czy też wiedzą językową (Vogel, 2000). Niestety gdy badania nad interakcją koncentrują się na aspekcie kognitywnym, to analiza dyskursu okazuje się być dla ich uchwycenia niewystarczająca. Procesy kognitywne włączane w proces interakcji (np. rozpoznanie reguł dotyczących języka docelowego, sprawdzenie poprawności stawianej przez siebie hipotezy) są inicjowane przez podmiot uczący się i dokonują się bez dialogu komunikacyjnego (Vogel, 2000: 250). Może właśnie dlatego

van Dijk (2001: 27) wskazuje na potrzebę kognitywnej analizy dyskursu, która podkreślałaby konstruktywną naturę procesów mentalnych, w której ważne jest uwzględnienie kontekstu, w jakim dyskurs ma miejsce, bowiem sytuacja społeczna może wpływać na strukturę komunikatu, a cały kontekst lekcyjny niewątpliwie wpływa na zachowania interakcyjne zarówno uczniów, jak i nauczycieli. Tak więc w przypadku analizy dyskursu werbalnego, w którym produkowane dźwięki nie występują przecież w izolacji, ważne jest uchwycenie, a następnie przedstawienie wszystkich przejawów aktywności niewerbalnej mówiącego takich jak: gestykulacja, mimika, mowa ciała itd., bowiem te zachowania stanowiące „pozawerbalny akompaniament”, czyli nierozzerwalny element aktywności werbalnej użytkownika języka, mogą odegrać potem znaczącą rolę w interpretacji dyskursu (van Dijk, 2001: 15).

W *badaniach nad interakcją w odróżnieniu do analizy dyskursu* kategorie badawcze nie są ustalane przed przystąpieniem do badania, lecz krystalizują się one w trakcie jego prowadzenia, zaś hipotezy nie są sprawdzane pod względem poprawności, lecz są niejako generowane⁸ (Henrici, 2000: 107; House, 2000: 113). Tylko w ten sposób do badań jest włączana perspektywa badanych i zostaje im niejako udzielany głos, co powoduje, iż stają się oni nie tylko „przedmiotami badań”, lecz stanowią ważny i znaczący podmiot badawczy w swojej subiektywności. Ponieważ interakcja nie jest jedynie procesem społecznym, czy też afektywnym, lecz również kognitywnym, dla osiągnięcia większej rzetelności badania należy uzupełnić je badaniami typu antropologiczno-etnograficznego, do których należą introspekcja i retrospekcja. Tylko za pomocą tych metod można uchwycić to, co nie jest obserwowalne z zewnątrz, a więc dotrzeć do uświadomionych lub nie w pełni uświadomionych procesów kognitywnych (House, 2000: 113). Te wewnątrzosobowe procesy rozumienia i produkcji, inicjowane przez podmiot uczący się w celu przyswajania języka, mogą być interpretowane jako procesy kognitywne dotyczące tworzenia i testowania hipotez. Tak więc analiza społeczna procesów interakcyjnych jest jedną z możliwości (ale z pewnością nie w pełni wystarczającą) dotarcia do kognitywnych, nie dających się zaobserwować z zewnątrz, operacji dokonujących się w podmiocie uczącym się. Z tego wynika, iż interpretacyjna analiza dyskursu nie jest w pełni rzetelną metodą badawczą (Vogel, 2000: 251).

W poszukiwaniu metodologii badań interakcji należy wyjść z założenia, iż dokładna analiza procesów interakcyjnych dokonujących się na LJO możliwa będzie tylko w momencie uwzględnienia w badaniach całościowej sytuacji lekcyjnej oraz odwołania się do trzech czynników: *do procesów obserwowalnych, do produktów*, które na niej powstają, oraz *do obserwowalnego rezultatu nie obserwowalnych procesów* (procesy mentalne) (Grotjahn, 1995: 457). Dobierając metody i narzędzia badawcze należy pamiętać o konieczności przedstawienia trzech perspek-

⁸ Henrici (2000: 107) podkreśla jednakże, iż nie można wykluczyć w tych badaniach sprawdzania prawdziwości jakiegś hipotezy.

tyw interakcji: *perspektywę podmiotów będących uczestnikami interakcji* (poprzez takie narzędzia badawcze jak: kwestionariusze, wywiad, wpisy w dzienniczku uczącego się, protokoły głośnego myślenia itd.) *perspektywę* (najlepiej neutralnego) *obserwatora*, ale także *perspektywę całości działań lekcyjnych*. Tylko takie ujęcie tych trzech ww. płaszczyzn i perspektyw da pełny obraz interakcji oraz pozwoli na jej holistyczne uchwycenie i efektywne zbadanie (Klippel, 2000: 122).

4.2. Kroki badawcze – metody i narzędzia badawcze

Ze względu na wspomnianą powyżej konieczność uchwycenia różnych czynników interakcji oraz przedstawienia interakcji z wielu perspektyw, należy w takich badaniach zaplanować kilka etapów badawczych, które zostaną przedstawione poniżej.

4.2.1. Uchwycenie procesów obserwowalnych

W pierwszym rzędzie badanie interakcji powinno koncentrować się na *obserwacji lekcji* (wraz z następującą po niej analizą dyskursu), która będzie stanowiła empiryczne dane prymarne, będące podstawą badania interakcji. Wskazane jest nagranie obserwacji, gdyż tak uzyskane dane stanowią kompletny i zamknięty materiał badawczy, umożliwiający powrót do określonych danych w celu upewnienia się co do słuszności własnej hipotezy i interpretacji. Nagrywanie zachowań interakcyjnych z kilku kamer oraz zaangażowanie kilku obserwatorów z pewnością przyczyni się do obiektywności tychże działań badawczych (patrz Henrici, 1995: 51). Po drugie można w ten sposób uchwycić również kontekst, w którym zachodzi interakcja, a więc przedstawić całe otoczenie zachowania interakcyjnego ucznia. Danymi prymarnymi mogą być oprócz *dokumentacji obserwacji* (utrwalonej w zapisie cyfrowym lub w postaci transkryptu) również wszelkie *produkty*, które powstały na lekcji, takie jak na przykład dokumentacja w postaci ostatecznie wykonanego zadania, napisanego tekstu, przetłumaczonych zdań itp. Te wymienione dane prymarne odnoszą się jednakże jedynie do dwóch płaszczyzn: do procesów i produktów obserwowalnych oraz do dwóch perspektyw badawczych, a mianowicie perspektywy całości lekcji oraz perspektywy obserwatora. Brakuje w nich jednakże uchwycenia i przedstawienia nieobserwowalnych procesów interakcyjnych oraz perspektywy osób badanych.

4.2.2. Uchwycenie procesów nieobserwowalnych (introspekcja, retrospekcja)

Kolejnym krokiem w badaniu interakcji jest *uzupełnienie danych prymarnych danymi sekundarnymi*, które odgrywają nie tylko rolę kontrolną, lecz również wyjaśniającą wpływ różnych czynników na dany typ interakcji. Pozwalają one zarówno na uchwycenie aspektów kognitywnych i afektywnych interakcji, jak również mogą zwrócić uwagę badacza na pewne elementy, których nie rozpoznał on należycie w czasie analizy danych prymarnych lub które umknęły jego uwadze (Henrici,

1995: 32) Jak już nadmieniono powyżej, w badaniach nad interakcją ważne jest ponadto uchwycenie procesu (a nie jedynie produktu) oraz „uczestników interakcji”. Tak więc nieodzowne jest przedstawienie perspektywy osoby działającej, czyli wykonującej konkretne działanie językowe oraz dotarcie do tych procesów wpływających w znacznym stopniu na zachowania interakcyjne badanych, których nie daje się zaobserwować, a więc uzupełnienie obserwacji poprzez *introspekcję i retrospekcję*. Jak można scharakteryzować te metody badawcze? Nie jest to łatwe, bowiem z jednej strony wśród glottodydaktyków nie ma jednomyślności w rozumieniu pojęcia introspekcja⁹, a tym samym w odniesieniu do rozgraniczenia obu tych pojęć. O ile zdaniem jednych te dwa terminy stoją niejako w opozycji do siebie (różni je zasadniczo czas wykonywania badanych czynności oraz „uzewnętrznienie” własnych procesów kognitywnych przez badanych), to Aguado (2004: 26) uważa, iż pojęcie introspekcji jest pojęciem nadrzędnym dla wszystkich procedur badawczych, w których badany dokonuje samoobserwacji, zastanawia się nad swoim stanem wewnętrznym, nad procesami zachodzącymi w nim samym oraz informuje o tym. Tak więc retrospekcja zawiera się jej zdaniem w pojęciu głównym jakim jest introspekcja¹⁰. Heine (2005: 169) jest również zdania, że retrospekcja jest szczególnym przypadkiem introspekcji.

Przykładem metody introspekcyjnej, pozwalającej na uchwycenie kognitywnego aspektu interakcji ucznia z konkretnym zadaniem językowym (odnoszącym się np. do produkcji lub recepcji tekstu), jest metoda głośnego myślenia¹¹. Narzędzie badawcze stanowią tu *protokoły głośnego myślenia*, będące dokumentacją werbalizacji aktów mentalnych dokonujących się w czasie wykonywania pewnych czynności językowych. Umożliwiają one dotarcie między innymi do kognitywnych procesów planowania, przetwarzania informacji w języku obcym, ich rekonstrukcję, a tym samym uchwycenie kognitywnych czynników wpływających na interakcję ucznia z zadaniem językowym. Zaletą introspekcji jest po-

⁹ W najszerszym ujęciu pod pojęciem *introspekcja* rozumiane są wszelkiego rodzaju wypowiedzi badanego niezależnie od czasu ich wypowiedzienia i rodzaju przekazywanych treści. W innym ujęciu określa się tym mianem wszystkie rodzaje werbalizacji dokonywane symultanicznie względem wykonywanej czynności, w odróżnieniu do *retrospekcji*, która wskazuje na przesunięcie wykonywanej czynności i przesuniętą w czasie analizę własnych zachowań. Najwęższe rozumienie tego pojęcia odnosi się do symultanicznej względem wykonywania czynności werbalizacji własnych procesów mentalnych odnoszących się jedynie do płaszczyzny metakognitywnej (Heine, 2005: 166-167). W niniejszym referacie przyjmuje się drugie rozumienie tego pojęcia, które stoi niejako w opozycji do retrospekcji. Tak więc pod pojęciem *introspekcja* będą rozumiane wszystkie wypowiedzi badanych odnoszące się do konkretnej czynności dokonywane w momencie jej wykonywania.

¹⁰ Aguado (2004: 24) opowiadająca się za szerokim rozumieniem pojęcia introspekcji zalicza do tej metody badawczej: wywiady, ankiety, dzienniczki uczącego się, stosowaną symultanicznie do konkretnego zadania metodę głośnego myślenia, jak i uchwycenie refleksji badanego na dany temat dokonywanej po pewnym czasie.

¹¹ Więcej na temat zalet i wad metody głośnego myślenia znajdziemy u Aguado (2004).

stawienie podmiotu uczącego się w centrum zainteresowania badawczego, a tym samym wyjście z założenia, iż zarówno przyswajanie języka, jak i budowanie wiedzy jest procesem o charakterze indywidualnym, w którym uczący się, jako ten przetwarzający informacje, sam konstruuje swoją wiedzę i umiejętności, a wpływ na ten proces mają czynniki nie tylko kognitywne, ale również afektywne i społeczne. Badania typu etnograficznego pozwalają więc na dotarcie do czynników kognitywnych wpływających na interakcję ucznia z zadaniem językowym, a jednocześnie mogą pomóc uchwycić czynniki afektywne.

Czy dla zbadania procesów interakcyjnych dokonujących się w klasie językowej wystarczy zastosowanie badań introspekcyjnych? Niestety nie, bowiem te mają swoje wady, które można zrekompensować poprzez włączenie badań retrospekcyjnych, w których badani bezpośrednio po wykonaniu konkretnej czynności językowej, bądź dopiero po pewnym czasie, mogą odnieść się do własnych procesów językowych, kognitywnych procesów przetwarzania informacji, procesu produkcji, bądź do powstałego produktu. W odróżnieniu od introspekcji, która w czasie zdobywania danych empirycznych nie steruje badanym, w badaniach *retrospekcyjnych*¹² wypowiedzi badanych mogą być sterowane poprzez konkretne bodźce (np. protokoły głośnego myślenia, nagrania video, transkrypcje), co pozwala na zajęcie się aspektami nurtującymi badacza (Heine, 2005: 170). W przypadku retrospekcyjnego badania interakcji wskazane jest stosowanie *wywiadu retrospekcyjnego*, w trakcie którego dokonuje się konfrontacji badanego z jego produktem (tekst, wykonane ćwiczenie, lub protokoły głośnego myślenia) lub z nagraniami video dokumentującymi proces interakcji. Jego celem jest sprowokowanie werbalizacji planów i procesów kognitywnych towarzyszących badanej interakcji, doprowadzenie do spontanicznych wspomnień badanych odnośnie badanego rodzaju interakcji, a tym samym skłonienie ich do kolejnych komentarzy, czy też wyjaśnień (Neumann, 1995: 104). Narzędziem, a jednocześnie materiałem badawczym, mogą być tu również retrospekcyjne protokoły głośnego myślenia. Aguado (2004: 34) proponuje, aby wykorzystując nagrania video do elicytacji komentarzy ze strony badanych, początkowo pozwolić im na samodzielne zadecydowanie o tym, do jakich fragmentów chcą się oni odnieść bądź ustosunkować, a dopiero potem uzupełnić ich wyjaśnienia swoimi pytaniami (w momencie gdyby badany sam nie odniósł się do nurtujących badacza zagadnień).

Zaletą stosowania metody retrospekcyjnej (w porównaniu do introspekcji) jest możliwość uchwycenia takich procesów interakcyjnych, które w czasie badania dokonywały się zbyt szybko, ażeby badany był w stanie je zwerbalizować i poinformować o nich. W oparciu o własne doświadczenie badawcze House (m.in. 1983, 1996, za House, 2000: 113-114) stwierdza, iż retrospekcyjne odniesienie się badanych do procesów interakcyjnych okazuje się często koniecz-

¹² Heine (2005: 170) podkreśla podobieństwo między sondażem a badaniem retrospekcyjnym, wskazując, iż różnica między nimi polega na tym, że w sondażu wypowiada się najczęściej na tematy ogólne, nie odnosząc się tylko i wyłącznie do jednej konkretnej czynności językowej.

nym elementem korygującym subiektywne spostrzeżenia, interpretacje oraz próby wyjaśnienia przez badacza. Elementy retrospekcji mogą czasami rzucić nowe światło na badane zjawiska. Reasumując można stwierdzić, iż retrospekcja pozwala na wyjaśnienie oraz uzasadnienie danego zachowania interakcyjnego badanego. Ponadto zdaniem Aguado (2004: 32) metoda retrospekcyjnego głośnego myślenia pozwala dotrzeć do wiedzy językowej, ale też do strategii stosowanych przez badanych w trakcie wykonywania danego zadania. House (2000: 114) widzi jeszcze jedną ważną zaletę *włączenia retrospekcji* do badań. Otóż na podstawie własnych doświadczeń doszła ona do wniosku, iż dokonując konfrontacji uczącego się z jego działaniami interakcyjnymi, w połączeniu z oceną akceptowalności jego zachowań dyskursywnych, można doprowadzić do przyrostu wiedzy badanego. Również Aguado (2004: 35) podkreśla, że z jednej strony badania retrospekcyjne pozwalają zrekonstruować świadomość ucznia, a z drugiej zaś przyczyniają się do jej budowania.

Niestety i ta metoda badawcza nie jest bez wad, bowiem nie zawsze informacje udzielane w badaniach retrospekcyjnych są wiarygodne, ponieważ badani muszą sięgać do pamięci długotrwałej, a na podstawie wywołanych stamtąd informacji mogą przedstawiać już własne hipotezy zamiast relacjonować prawdziwy przebieg badanego procesu interakcyjnego. Ale i tu wady te można zredukować. Henrici (1995: 149) proponuje podwyższenie rzetelności tych badań poprzez łączenie bezpośredniego badania retrospekcyjnego, następującego tuż po zbieraniu danych primarnych, z takim przesuniętym nieco w czasie, które ma miejsce już po wstępnej analizie podstawowych danych empirycznych.

4.2.3. Uzupełnienie badań (analiza dokumentów, poznanie teorii subiektywnych itd.)

Tam, gdzie przedmiotem zainteresowania badawczego jest człowiek, glottodydaktyka odkryła dla siebie i zaadaptowała na swoje potrzeby *metodę teorii subiektywnych*, która zdaniem Grotjahna (1995: 457) odgrywa znaczącą rolę w wyjaśnianiu wszystkich zjawisk mających miejsce na lekcji. Teorie subiektywne, charakterystyczne nie tylko dla nauczycieli, ale również i uczących się, mogą zdaniem Meißnera (2000) mieć duży wpływ na interakcję intrapersonalną na przykład z materiałem dydaktycznym, czy też z nowym słownictwem, danymi językowymi itp. Można je co prawda poznać stosując *wyniad zogniskowany*, ale niestety nie wszystkie „teorie” badanych są przez nich uświadomione, dlatego też zadaniem Grotjahna (1999: 136) ważne jest ich „wydobycie” z badanego. Dla poznania tych przekonań badanych wskazane jest początkowe stosowanie częściowo wystandaryzowanych wywiadów.

Wyżej wymienione metody mogą, a często powinny, być uzupełnione *metodą analizy dokumentów*, a analizowanym produktem powstającym na LJO, będącym jednocześnie zwieńczeniem dokonujących się na niej procesów interakcyjnych, może być napisany przez ucznia/uczniów tekst, wykonane zadanie, spo-

rządzona notatka itp. Innym dokumentem pozwalającym na uchwycenie procesu interakcji (aspekt kognitywny) ucznia z materiałem językowym mogą być wszelkiego rodzaju brudnopisy, notatki wraz z przekreśleniami lub wstawieniami, które uczeń może w badaniu retrospekcyjnym skomentować. Jeżeli zaś chce się uchwycić płaszczyznę emocjonalną interakcji, w takim przypadku kolejnym analizowanym dokumentem, a jednocześnie narzędziem badawczym, może być zdaniem Grotjahna (1999: 136) *dzienniczek uczącego się* lub wywiady narracyjne.

Większe skupienie się na *kognitywnym aspekcie badania interakcji* wymaga sięgnięcia do badań nad strategiami uczenia się, ponieważ właśnie one odnoszą się do kognitywnej strony przyswajania jak i użycia języka. Ponieważ czynności interakcyjne są ściśle związane z konkretnymi działającymi podmiotami, ważne jest w tych badaniach skupienie się jednocześnie na czynnikach indywidualnych tych o charakterze neurofizjologicznym (inteligencja, zdolność językowa, pamięć, lateralizacja itp.), biologicznym (płeć, wiek itd.), kognitywnym (styl poznawczy, empatia, ekstrawersja/introwersja, zależność od pola itd.), afektywnym (nastawienie, motywacja, zainteresowanie, chęć osiągnięcia sukcesu, gotowość do podejmowania ryzyka, zahamowania, strach itd.) jak i na czynnikach środowiskowych, socjokulturowych itp. (Henrici, 1995: 47, 49).

Z tych wyżej wymienionych względów konieczne jest stosowanie *triangulacji* w badaniu nad interakcją w klasie językowej (Grotjahn, 1995; House, 2000; Aguado, 2004; Heine, 2005) Łączenie metod, narzędzi badawczych, czy nawet triangulacja badaczy (patrz Grotjahn, 1995: 460) pozwoli nie tylko na skompensowanie słabych stron każdej z metod i narzędzi badawczych, ale umożliwi również dogłębniejszy wgląd w przedmiot badania. Zdaniem Aguado (2004: 25) pozwala ona na „przelamanie hierarchii” oraz prowadzi do poszerzenia perspektywy badawczej. Tylko dzięki łączeniu metod badawczych można uchwycić perspektywę badacza, perspektywę całej lekcji z jej fazami, perspektywę grupy uczących się jak i perspektywę pojedynczych podmiotów uczących się.

5. Podsumowanie – zasady badań nad interakcją

Jak już wyżej pokazano, metodologia badań nad interakcją opiera się na triangulacji, a więc łączeniu ze sobą różnych metod i narzędzi badawczych. Ważne jest więc w nich odwołanie się do metody obserwacji, metod etnograficznych (introspekcja, retrospekcja) oraz wykorzystanie powstałych na lekcji dokumentów. Chociaż interakcja jest przedmiotem zainteresowania badawczego wielu nauk stosujących różnorodne metody badawcze, można pokusić się tu o sformułowanie podstawowych zasad przeprowadzania badań nad interakcją w klasie językowej. Tak więc przy badaniach zdarzeń interakcyjnych należy pamiętać o wymienionych poniżej zasadach:

1. Ponieważ interakcja jest w głównej mierze działaniem społecznym, ważne jest przeprowadzenie takich *badan nad interakcją w rzeczywistej sytuacji*

- acji lekcyjnej*, a więc w sytuacjach poniekąd naturalnych dla dyskursu edukacyjnego (Klippel, 2000: 122).
2. Zebrane dane służą niejako generowaniu nowej hipotezy, a nie jej sprawdzeniu, a poza tym lepiej nadają się do uchwycenia indywidualnego charakteru interakcji (Henrici, 1995: 50). Ważne jest także, aby zebrane dane nie były w żaden sposób poprawiane, lecz poddawane analizie w swojej autentycznej postaci (Van Dijk, 2001: 40).
 3. W badaniu interakcji w klasie językowej wskazane jest *holistyczne podejście* do badania (Klippel, 2000: 124). Oznacza to, że nie można badać jej w izolacji od czynników zarówno zewnętrznych jak i wewnętrznych. Konieczne jest więc odwołanie się do procesów obserwowalnych, nieobserwowalnych, jak i do powstających na lekcji produktów oraz przedstawienie wszystkich perspektyw danej interakcji: perspektywę badacza, badanych i całości lekcji.
 4. Z pojęciem interakcji ściśle związany jest *kontekst* (komunikacja dokonuje się zawsze w jakimś kontekście), bowiem wskazówki nauczyciela dotyczące działań lekcyjnych, jak i wypowiedzi uczniowskie pojawiają się w konkretnym kontekście i mają one charakter sytuacyjny (van Dijk, 2001: 40), dlatego badania nad interakcją zawsze muszą go uwzględnić (patrz Krumm, 1984: 85; Gogolin, 2000: 98)
 5. Gdy interakcja staje się przedmiotem zainteresowania badawczego, wskazane jest ograniczenie badania do określonego typu interakcji. Ważne jest jednakże uchwycenie wszystkich jej aspektów: społecznego, językowego, afektywnego i kognitywnego oraz czynników mających znaczący wpływ na przebieg i charakter danego rodzaju interakcji.
 6. Konieczne jest przeanalizowanie, jakimi danymi sekundarnymi należy uzupełnić dane prymarne (aby ocena zaobserwowanych zjawisk była bardziej rzetelna), oraz jaki dobór narzędzi badawczych pozwoli nie tylko na dogłębszą analizę procesów interakcyjnych, ale również na przedstawienie danych jako procesu (Henrici, 1995: 21-22). Przed przystąpieniem do analizy danych prymarnych wskazana jest faza, w której badacz zapozna się z transkrybowanymi danymi, co pozwoli mu na wynotowanie elementów, którym należałoby poświęcić nieco więcej uwagi. W tej fazie można już formułować pewne założenia, przypuszczenia, które powinny być sprawdzone w toku dalszych badań (Henrici, 1995: 39).
 7. Ponieważ jednym z czynników wpływających na interakcję w klasie językowej jest konkretna faza lekcji, to interpretacja zachowań interakcyjnych z pewnością musi być związana z *interpretacją określonej fazy lekcyjnej* (Edmondson i House, 2000: 262).
 8. Nie można również zapominać, iż dyskurs, czy też *interakcja mają budowę sekwencyjną*, co oznacza, że pewne zachowania werbalne lub niewerbalne powinny być opisywane i interpretowane w odniesieniu do poprzedza-

jących je elementów komunikacji, bowiem te mogą mieć wpływ na przebieg dyskursu klasowego.

9. Ponieważ uczestnicy dyskursu stosują pewne strategie kognitywne, jak i interakcyjne, ważne jest ich uchwycenie w tychże badaniach, a więc odwołanie się do umysłów uczestników interakcji i uchwycenie ich przeżyć (van Dijk, 2001: 42).

Chociaż badanie interakcji nie jest łatwym przedsięwzięciem, to z pewnością podjęcie takich badań może przyczynić się do rozpoznania czynników wpływających pozytywnie, jak i negatywnie na zachowania interakcyjne uczestników procesu edukacyjnego. Poznając te czynniki nauczyciel może tak pokierować dyskursem edukacyjnym, aby ułatwić uczniom nie tylko przyswajanie języka, ale również wyposażyć ich w umiejętność wchodzenia w interakcję na różnych płaszczyznach.

BIBLIOGRAFIA

- Allwright, R. L. 1988. *Observation in the language classroom*. London: Longman.
- Aguado, K. 2004. „Introspektive Verfahren in der empirischen Fremdspracherwerbsforschung. Methodisch-methodologische Überlegungen”. [w:] *Fremdsprachen und Hochschule* 71: 24-38.
- Bleyhl, W. 2000. „Interaktion, die soziale Komponente im bio-psycho-sozialen Geschehen des Spracherwerbs”. [w:] Bausch, K. R., Christ, H., Königs, F. G. i Krumm, H. J. (red.). *Interaktion im Kontext des Lehrens und Lernens fremder Sprachen*. Tübingen: Narr. 33-44.
- Börner, W. 2000. „Interaktion in Lernaufgaben”, w: Bausch, K. R., Christ, H., Königs, F. G. i Krumm, H. J. (red.). *Interaktion im Kontext des Lehrens und Lernens fremder Sprachen*. Tübingen: Narr. 45-50.
- Chaudron, C. 1988. *Second language classrooms. Research on teaching and learning*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Christ, H. 2000. „Die Dimension ‘Interaktion’ bei der Erforschung des Lehrens und Lernens fremder Sprachen”. [w:] Bausch, K. R., Christ, H., Königs, F. G. i Krumm, H. J. (red.). *Interaktion im Kontext des Lehrens und Lernens fremder Sprachen*. Tübingen: Narr. 59-67.
- Van Dijk, T. A. 2001. „Badania nad dyskursem”. [w:] van Dijk, T. (red.). *Dyskurs jako struktura i jako proces*. Warszawa: Wydawnictwo Naukowe PWN. 9-44.
- Eckerth, J. 2002. „Aushandlung und Erwerb von L2-Strukturen in aufgabenbasierten Interaktionen”. [w:] Börner, W. i Vogel, K. (red.). *Grammatik und Fremdspracherwerb. Kognitive, psycholinguistische und erwerbstheoretische Perspektiven*. Tübingen: Narr. 165-185.
- Eckerth, J. 2003. „Lerner-Lerner-Interaktion im Fremdsprachenunterricht: Fehlerquelle oder Lerngelegenheit”. [w:] *Fremdsprachen Lehren und Lernen* 32: 214-229.
- Ellis, R. 1994. *The study of second language acquisition*. Oxford: Oxford University Press.

- Edmondson, W i House, J. 2000. *Einführung in die Sprachlehrforschung*. (wydanie drugie). Tübingen, Basel: Francke.
- Flanders, N. A. 1970. *Analysing teacher behavior*. Reading, MA: Addison-Wesley.
- Gogolin, I. 2000. „Interaktion”. [w:] Bausch, K. R., Christ, H., Königs, F. G. i Krumm, H. J. (red.). *Interaktion im Kontext des Lehrens und Lernens fremder Sprachen*. Tübingen: Narr. 97-103.
- Grotjahn, R. 1995. „Empirische Forschungsmethoden: Überblick”. [w:] Bausch, K. R., Christ, H., Krumm, H. J. (red.). *Handbuch Fremdsprachenunterricht*. Tübingen, Basel: Narr. 457-461.
- Grotjahn, R. 1999. „Thesen zur empirischen Forschungsmethodologie”. [w:] *Zeitschrift für Fremdsprachenforschung* 10: 133-158.
- Heine, L. 2005. „Lautes Denken als Forschungsinstrument in der Fremdsprachenforschung”. [w:] *Zeitschrift für Fremdsprachenforschung* 16: 163-185.
- Henrici, G. 1990. „L2 Classroom Research?: Die Erforschung des gesteuerten Fremdsprachenerwerbs”. [w:] *Zeitschrift für Fremdsprachenforschung* 1: 21-61.
- Henrici, G. 1993. „Fremdsprachenerwerb durch Interaktion? Zur Diskussion und Überprüfung einer Hypothese aus der Forschung zum gesteuerten Zweitsprachenerwerb”. [w:] *Fremdsprachen Lehren und Lernen* 22. 215-237.
- Henrici, G. 1995. *Spracherwerb durch Interaktion? Eine Einführung in die fremdsprachenerwerbs-spezifische Diskursanalyse*. Baltmannsweiler: Schneider Verlag Hohengehren.
- Henrici, G. 2000. „Wer (Fremd)sprachenerwerb sagt, muss auch Interaktion sagen. Anmerkungen zu einer zentralen Kategorie bei der Erforschung des Fremdsprachenerwerbs”. [w:] Bausch, K. R., Christ, H., Königs, F. G. i Krumm, H. J. (red.). *Interaktion im Kontext des Lehrens und Lernens fremder Sprachen*. Tübingen: Narr. 104-110.
- House, J. 1983. „Learning to talk. Talking to learn. Eine Untersuchung des Lernerverhaltens in zwei verschiedenen Diskurstypen”. [w:] Heid, M. (red.). *New Yorker Werkstattgespräch 1982*. München: Goethe Institut. 158-179.
- House, J. 1996. „Developing pragmatic fluency in English as a foreign language: routines and metapragmatic awareness”. [w:] *Studies in Second Language Acquisition* 18: 225-252.
- House, J. 2000. „Interaktion im Fremdsprachenunterricht”. [w:] Bausch, K. R., Christ, H., Königs, F. G. i Krumm, H. J. (red.). *Interaktion im Kontext des Lehrens und Lernens fremder Sprachen*. Tübingen: Narr. 111-118.
- Klippel, F. 2000. „Zur pädagogischen Interaktion im Fremdsprachenunterricht”. [w:] Bausch, K. R., Christ, H., Königs, F. G. i Krumm, H. J. (red.). *Interaktion im Kontext des Lehrens und Lernens fremder Sprachen*. Tübingen: Narr. 119-125.
- Krumm, H. J. 1984. „Probleme des empirischen Vorgehens bei der Erforschung des Fremdsprachenunterrichts” [w:] Bausch, K. R., Christ, H., Hüllen, W. Krumm, H. J. (red.). *Empirie und Fremdsprachenunterricht*. Tübingen: Narr. 83-90.
- Krumm, H. J. 2000. „Pädagogische Interaktion im Fremdsprachenunterricht – Fremdsprachenunterricht als Interaktion”. [w:] Bausch, K. R., Christ, H.,

- Königs, F. G. i Krumm, H. J. (red.). *Interaktion im Kontext des Lehrens und Lernens fremder Sprachen*. Tübingen: Narr. 132-138.
- Labocha, J. 1996. „Dyskurs jako proces przekazywania wiedzy”. [w:] Rittel, T. (red.). *Dyskurs edukacyjny*. Kraków: Wydawnictwo Naukowe Wyższej Szkoły Pedagogicznej w Krakowie. 9-15.
- List, G. 2000. „Zur Rolle der Emotion und Akkommodation in der Interaktion”. [w:] Bausch, K. R., Christ, H., Königs, F. G. i Krumm, H. J. (red.). *Interaktion im Kontext des Lehrens und Lernens fremder Sprachen*. Tübingen: Narr. 154-160.
- Meißner, F. J. 2000. „Interaktion – als Gegenstand unterrichtlicher Kommunikation und prozessorientierter Forschung”. [w:] Bausch, K. R., Christ, H., Königs, F. G. i Krumm, H. J. (red.). *Interaktion im Kontext des Lehrens und Lernens fremder Sprachen*. Tübingen: Narr. 161-170.
- Neumann, G. 1995. „Laut Denken und Still Schreiben. Zur Triangulierung von Prozeß- und Produktdaten in der L2-Schreibprozeßforschung”. [w:] *Zeitschrift für Fremdsprachenforschung* 6: 95-107.
- Scherfer, P. 2000. „Interaktion und Fremdsprachenlernen in Begegnungssituationen”. [w:] Bausch, K. R., Christ, H., Königs, F. G. i Krumm, H. J. (red.). *Interaktion im Kontext des Lehrens und Lernens fremder Sprachen*. Tübingen: Narr. 209-217.
- Solmecke, G. 2000. „Beobachtung und Analyse der Lehrerräuberungen als Steuerungsinstrument”. [w:] Bausch, K. R., Christ, H., Königs, F. G. i Krumm, H. J. (red.). *Interaktion im Kontext des Lehrens und Lernens fremder Sprachen*. Tübingen: Narr. 227-233.
- Tönshoff, W. 2000. „Zur Funktion des Faktors ‘Interaktion’ im Fremdsprachenunterricht”. [w:] Bausch, K. R., Christ, H., Königs, F. G. i Krumm, H. J. (red.). *Interaktion im Kontext des Lehrens und Lernens fremder Sprachen*. Tübingen: Narr. 234-240.
- Vogel, K. 2000. „Interaktion in der Lernaltersprache”. [w:] Bausch, K. R., Christ, H., Königs, F. G. i Krumm, H. J. (red.). *Interaktion im Kontext des Lehrens und Lernens fremder Sprachen*. Tübingen: Narr. 249-257.
- Vollmer, H. 2000. „Zweitspracherwerb ist Interaktion”. [w:] Bausch, K. R., Christ, H., Königs, F. G. i Krumm, H. J. (red.). *Interaktion im Kontext des Lehrens und Lernens fremder Sprachen*. Tübingen: Narr. 258-270.
- Zydatiń, W. 2000. „Interaktive Gesprächskompetenz: ein realistisches Ziel oder ein ‘trivialer’ Gegenstand des Fremdsprachenunterrichts?”. [w:] Bausch, K. R., Christ, H., Königs, F. G. i Krumm, H. J. (red.). *Interaktion im Kontext des Lehrens und Lernens fremder Sprachen*. Tübingen: Narr. 271-279.

Danuta Wiśniewska

UAM, Poznań

**CZY MILCZENIE ZAWSZE
JEST ZŁOTEM?
PERCEPCJA CISZY
I MILCZENIA NA ZAJĘCIACH
Z PRAKTYCZNEJ ZNAJOMOŚCI
JĘZYKA ANGIELSKIEGO**

**Is silence always golden? Perception of silence
in the EFL classroom**

Formal foreign language teaching involves verbal and non-verbal interactions among the participants of language classes. The nature of these interactions may play a decisive role in the success or failure in language learning. The research described in this paper attempted to gain insight into students' perceptions of silence occurring during classroom language learning, to identify its causes and effects, and to appraise its potential value for learners.

1. Wprowadzenie

Truizmem jest stwierdzenie, że cisza oraz milczenie są konstruktami bardzo złożonymi, o których można dyskutować w obrębie różnych dyscyplin naukowych, między innymi takich jak socjologia, językoznawstwo, sztuka, psychologia, pedagogika. Jak pisze Bilmes (1994: 79), jest tyle rodzajów ciszy, ile jest rodzajów dźwięku. W tym miejscu zamierzam skoncentrować się na milczeniu/ciszy w kontekście zajęć z praktycznej znajomości języka obcego, na przykładzie zajęć z języka angielskiego, ze szczególnym uwzględnieniem znaczeń, jakie nadawane są różnym przejawom milczenia/ciszy przez uczestników tych zajęć. Posługuję się tutaj dwoma wyrazami: cisza i milczenie, w pewnych kontekstach używam ich zamiennie, korzystając z podejścia Jaworskiego (1997), który we wprowadzeniu do *Silence. Interdisciplinary perspectives* otwiera szeroką perspektywę pojmowania tego konceptu, począwszy od ciszy będącej brakiem jakiegokolwiek

dźwięku do ciszy będącej brakiem mowy, czyli milczenia. Jednak w dalszej części artykułu, tam gdzie konieczne jest rozróżnienie między ciszą i milczeniem, dokonuję wyboru jednoznacznego terminu.

2. Interakcja na zajęciach językowych

Klasa szkolna, w której przebiega uczenie się języka obcego, uważana jest za dynamiczne, złożone środowisko, gdzie szczególną rolę odgrywa interakcja między nauczycielem i uczącymi się oraz pomiędzy uczącymi się, wpływając istotnie na proces nauczania i uczenia się (Ellis, 1999; Walsh, 2006). Ellis uważa, że uczenie się języka ma miejsce, kiedy biologicznie zdeterminowane funkcje mentalne ewoluują w kierunku bardziej złożonych funkcji właśnie poprzez interakcje społeczne, przebiegające za pomocą mowy. Nauczyciel i uczeń wchodzi w interakcje interpersonalne, oparte między innymi na zmianie tur w komunikowaniu się, spontaniczności i nieprzewidywalności. Interakcje te są wyraźnie ukierunkowane na osiągnięcie celu, jakim jest nauka języka. Podobnie znaczenie interakcji opartej na mowie postrzega Walsh (2002, 2006). Uczenie się języka obcego w klasie szkolnej zależy w dużym stopniu od świadomości nauczyciela co do związku między mową nauczyciela, interakcją i sposobnością uczenia się.

Interakcja w klasie szkolnej podlega uwarunkowaniom takim, jak i inne typy komunikacji interpersonalnej. Uważa się, że komunikacja między osobami zdeterminowana jest przez szereg czynników, takich jak sytuacja zewnętrzna (obiektywne cechy środowiska, w których przebiega interakcja), procesy poznawcze (percepcja siebie i partnera, co decyduje o doborze tematów, środków językowych), uwarunkowania społeczne i kulturowe (uwzględnienie kontekstu społecznego), motywacja, aparat anatomiczno-fizjologiczny, zmienne osobowościowe, cechy interakcji (specyfika kontaktu, poziom znajomości), stan emocjonalny (Nęcki, 1996: 136-138). Ponadto, nauczanie w środowisku zinstytucjonalizowanym, przynajmniej w tradycji zachodniej, nacechowane jest prymarnością mowy, dominacją komunikacji werbalnej (wokalnej), aczkolwiek różne jej formy mogą mieć większe lub mniejsze znaczenie (Ollin, 2008). W nauczaniu tradycyjnym większą część czasu zajmuje monolog nauczyciela, natomiast uczniowie odzywają się w momentach przez niego wyznaczonych. Znacznie rzadziej inicjatorem komunikacji są uczniowie, chociaż większa swoboda w tym względzie panuje podczas mniej konwencjonalnych form pracy, takich jak praca w parach czy praca grupowa. Również wiek uczniów oraz poziom kompetencji językowej może wpływać na kształtowanie się komunikacji interpersonalnej w klasie. Jednak nie wszystkie fazy zajęć językowych, jak pokazuje obserwacja, nacechowane są komunikacją werbalną/wokalną. Momenty ciszy mogą pojawiać się w trakcie zadań, których wykonanie nie wymaga mówienia, część osób może milczeć, gdy inni mówią, milczenie może być reakcją na zachowanie nauczyciela lub innych uczniów. Czasem nauczyciel steruje fazami ciszy i mówienia, innym razem panowanie nad tymi elementami interakcji klasowej wymyka się spod jego kontroli.

Również wymagania nauczycieli w tym względzie są zróżnicowane, z jednej strony oczekują ciszy, która pozwoliłaby na niezakłócony przebieg interakcji w klasie, z drugiej strony uczniowie, którzy nie partycypują werbalnie w zajęciach postrzegani są jako pasywni, nie włączający się aktywnie w proces uczenia się, tym samym często jako gorsi. Takie postrzeganie „cichych” uczniów może być obecne zwłaszcza na zajęciach językowych, które zmierzają do rozwoju kompetencji komunikacyjnych, a także w świetle obecnych trendów edukacyjnych, które oczekują od osoby uczącej się jak największego zaangażowania, również werbalnego (Jaworski i Sachdev, 2004). Potwierdzają to badania prowadzone przez Jaworskiego i Sachdeva (2004) na podstawie komentarzy pisanych przez nauczycieli oceniających aplikantów do uniwersytetu. Wszelkie odniesienia do milczenia ucznia były formułowane negatywnie. Co ciekawe, jeśli komentarz dotyczył umiejętności akademickich, był zdecydowanie negatywny, natomiast w przypadku odniesień do osobowości ucznia, był bardziej pozytywny. Takie wyniki badania odzwierciedlają oczekiwania nauczycieli, aczkolwiek, jak zauważają autorzy, nie ma badań, które potwierdzałyby pozytywną korelację między mową czy rozmownością ucznia a jego osiągnięciami w nauce.

Milczenie lub nawet tylko zwleknięcie z odpowiedzią na pytanie stanowi pewne zagrożenie dla integralności rozmowy, zwłaszcza jeśli jest prowadzona przez osoby nie pozostające w bliskiej zażyłości (Heydon, 2011). Cisza, wynikająca z braku werbalnej partycypacji uczniów w zajęciach, nie jest pożądana, często też wywołuje zakłopotanie nauczyciela. Uważa się, że czas milczenia dłuższy niż jedna-dwie sekundy stanowi o zakłóceniu komunikacji i jest informacją o pewnych formach oporu (Nęcki, 1996). W ten sposób, między innymi, uczestnik komunikacji ma możliwość przekazywania swojej reakcji na wypowiedź nadawcy. Wzrost zainteresowania milczeniem, zwłaszcza w latach 80. i 90. ubiegłego stulecia, sprawił, że dostrzeżono jego miejsce i rolę w komunikacji interpersonalnej jako niezwykle bogatego środka wyrazu.

Zdolność rozumienia procesów zachodzących podczas interakcji między uczestnikami sytuacji uczeniowej jest kluczowa, by nauczyciel mógł zapewnić odpowiednie warunki do uczenia się (Walsh, 2002). Problematyka relacji mowy, interakcji społecznych i uczenia się jest obszernie omawiana w literaturze przedmiotu, natomiast brakuje dyskusji na temat związku między interakcją, uczeniem się języka obcego oraz ciszą i milczeniem, dlatego potrzebne są badania, które pogłębią nasze rozumienie relacji milczenia/ciszy z uczeniem się języka obcego i interakcjami w klasie szkolnej. W dalszej części artykułu najpierw zostaną omówione pojęcia ciszy/milczenia oraz funkcje, jakie spełniają w komunikacji, ze szczególnym uwzględnieniem ich znaczenia w interakcji klasowej. Następnie zostanie omówione badanie przeprowadzone ze studentami filologii angielskiej, którego głównym celem było stwierdzenie, w jaki sposób cisza i milczenie postrzegane są przez uczestników zajęć języka obcego.

3. Cisza – milczenie

Cisza jest pojęciem niezwykle zróżnicowanym, pojemnym i trudno przedstawić jedną wspólną wszystkim odcieniom znaczeniową definicję. Jak wylicza Jaworski (1997: 3-4), pojęcie ciszy może obejmować sygnał słuchowy, pauzę, unikanie słów taboo, może stanowić narzędzie manipulacji, postawę słuchacza, może wyrażać idee artystyczne, może mieć charakter językowy, wizualny, kinetyczny, i wiele innych, jest tym samym bogatym środkiem wyrazu. Pojęcie ciszy obejmuje więc całe spektrum znaczeń, od ciszy rozumianej w kategoriach akustycznych (jako brak dźwięków, ten stan Bilmes (1994: 79) nazywa ciszą absolutną) do względnej nieobecności dźwięku, np. w sytuacji nieobecności mowy, kiedy to mamy do czynienia z ciszą konwersacyjną (Bilmes, 1994: 79). Cisza konwersacyjna, jako element komunikacji wybierany przez nadawcę, by się wyrazić, jest milczeniem, natomiast brak dźwięku, stan zewnętrzny w stosunku do interakcji, pozostaje ciszą (Ephratt, 2008: 1911). Milczenie ma charakter komunikatywny, jest celowo podejmowane w sytuacji postrzeganej przez obydwie strony jako komunikatywna oraz cechuje je wolicjonalność, teleologiczność, substytutywność i kontekstualność (Sobkowiak, 1997: 44). Kurzon (1998: 25) uznaje milczenie za akt mowny, wynikający z decyzji osoby do pozostania milczącą, jednakże przyznaje także, że milczenie w pewnych sytuacjach może nie mieć charakteru wolicjonalnego. Milczenie nabiera znaczenia tylko w konkretnym werbalnym lub niewerbalnym kontekście (Sobkowiak, 1997: 44), może mieć zarówno pozytywne, jak i negatywne konsekwencje dla sytuacji społecznej, może łączyć lub dzielić (Sobkowiak, 1997: 46).

Nakane (2007) rozpatruje milczenie na różnych poziomach, od najbardziej szerokiego, tzn. milczenia będącego powstrzymaniem się od mówienia w akcie komunikacyjnym, np. milczenie w czasie ceremonii, milczenie w klasie aż do znacznie krótszych sytuacji, takich jak pauzy, które następują po zakończeniu tury, gdy nikt nie zabiera głosu oraz pauzy powstające w trakcie wypowiedzi. Milczenie w czasie ceremonii lub obrzędów jest przykładem na to, że nawet całe zdarzenie komunikacyjne może przebiegać bez słów. Seville-Troike (1985) wymienia szereg takich kontekstów instytucjonalnych, które charakteryzuje cisza, m.in. biblioteki, nabożeństwa, pogrzeby, procedury prawne, przedstawienia operowe, sala kinowa. Nakane (2007: 11-12) w swojej dyskusji stwierdza, że milczenie może mieć tyle funkcji co mowa; są to funkcja kognitywna (pauzy, wahania), funkcja dyskursywna (wyznaczanie granic wypowiedzi), funkcja społeczna (negocjowanie i utrzymywanie dystansu społecznego, wywoływanie wrażenia, negocjowanie i utrzymywanie kontroli, strategia grzecznościowa) i funkcja afektywna. Jak już wspomnieliśmy, milczenie ma nie tylko charakter intencjonalny. Milczenie nieintencjonalne wynika często z uwarunkowań psychologiczno-społecznych. Osoba może nie odpowiadać, czy nie włączać się do rozmowy, ponieważ jest nieśmiała, czuje się zakłopotana, ma problemy z mówieniem natury fizjologicznej.

Milczenie klasyfikowane jest jako kategoria paralingwistyczna w kontekście komunikacji niewerbalnej (Ephratt, 2011) i niewokalnej, stanowi niezwykle istotny czynnik w komunikacji międzyludzkiej (Jensen, 1973) oraz podlega znacznemu wpływowi środowiska, w którym komunikacja przebiega (Malandro i Barker, 1983). Od czasu większego zainteresowania milczeniem podejmowano też próby rozróżniania między jego poszczególnymi typami. Jedną z wcześniejszych prób (Bruneau, 1973) ujawnia trzy formy milczenia: psychologiczną, interaktywną oraz społeczno-kulturową. Milczenie psychologiczne jest krótkotrwałe, stanowi raczej moment zawahania lub celowego spowolnienia, aby słuchacz mógł nadażyć za wypowiedzią, zawiera powtórzenia, czasem niekompletne zdania. Milczenie interaktywne trwa zazwyczaj dłużej i związane jest z relacjami między nadawcą i odbiorcą oraz przejmowaniem tury w komunikacji. Milczenie socjokulturowe wynika ze społecznego i kulturowego podłoża komunikacji. Każde z tych znaczeń milczenia może potencjalnie pojawić się również w klasie szkolnej podczas zajęć z praktycznej nauki języka obcego.

Kurzon (2007) rozróżnia cztery typy milczenia. Pierwszy, określony jako milczenie konwersacyjne, będący często przedmiotem analizy dyskursu, odnosi się do takich zachowań jak brak odpowiedzi na pytanie lub nieuczestniczenie w dyskusji. O tym typie milczenia mówi się głównie w kontekście rozmowy między dwoma partnerami. Kurzon rozróżnia między milczeniem, co do którego decyzję podejmuje uczestnik interakcji i takim, które narzuca sytuacja lub na przykład konwenanse, choć oczywiście nie zawsze można tak czytelnie rozróżnić między tymi typami. Milczenie nieintencjonalne może być wywołane zahamowaniami natury psychologicznej: boję się, wstydę itp. Dość blisko związane z milczeniem konwersacyjnym jest milczenie tematyczne, które powstaje w momencie, gdy mówiący w rozmowie milczy na któryś z poruszanych tematów. Milczenie tematyczne ma raczej charakter intencjonalny, a decyzja o milczeniu na dany temat pochodzi z woli osoby partycypującej w rozmowie. Istotną cechą tego milczenia jest również brak relacji czasowej, można bowiem milczeć na dany temat nie przerywając mówienia. Odrębną kategorię stanowi milczenie związane z cichym czytaniem tekstu. Wówczas może ono wynikać z woli czytającego lub być narzucone na przykład przez nauczyciela polecającego uczniom w ciszy przeczytać jakiś tekst. Ciche czytanie może mieć charakter indywidualnego zajęcia bez towarzystwa innych, lub odbywać się w grupie osób, np. w klasie, kościele, bibliotece. W tej kategorii milczenie może być intencjonalne albo niezamierzone. I w końcu milczenie sytuacyjne, mające z reguły charakter zinstytucjonalizowany, np. w sądach, szpitalach, więzieniach, w czasie publicznych ceremonii. Według Kurzona, cechy, które są pomocne w określaniu charakteru milczenia to relacja między partnerami interakcji, liczba zaangażowanych osób, obecność tekstu, intencjonalność, normy społeczne, obecność osoby milczącej.

Johannesen (1974) zwraca uwagę na konteksty, w jakich milczenie może wystąpić. Wymienia tutaj procesy myślowe i kulturowe, codzienną komunikację interpersonalną, życie polityczne i obywatelskie, oraz konteksty związane z patologiami,

takie jak poradnictwo, psychoterapia. Ponadto wymienia dwadzieścia różnych znaczeń milczenia. Warto je w tym miejscu przytoczyć dla zilustrowania bogactwa znaczeniowego zawartego w akcie milczenia. Tak więc milczenie może oznaczać, że:

- (1) Osoba nie posiada wystarczających informacji, aby rozmawiać na dany temat.
- (2) Osoba nie ma poczucia konieczności mówienia.
- (3) Osoba starannie rozważa, co dokładnie powiedzieć.
- (4) Milczenie może po prostu odzwierciedlać normalny rytm myślenia osoby.
- (5) Osoba unika dyskusji na kontrowersyjny lub drażliwy temat ze strachu.
- (7) Milczenie wyraża zgodę.
- (8) Osoba jest wątpiąca lub nie zdecydowana.
- (9) Osoba jest znudzona.
- (10) Osoba jest niepewna co do znaczenia wypowiedzi innej osoby.
- (11) Osoba odczuwa respekt, lub słucha z wyteżoną uwagą, lub jest ogarnięta jakimś uczuciem.
- (12) Osoba zadziera nosa lub jest niegrzeczna.
- (13) Milczenie jest środkiem ukarania innej osoby, unicestwienia innych symbolicznie poprzez wyłączenie ich z komunikacji werbalnej.
- (14) Milczenie osoby zaznacza charakterystyczne zaburzenie osobowościowe.
- (15) Osoba czuje, że nie potrafi się wysłowić, mimo chęci komunikowania; być może temat bardziej nadaje się do wyczucia intuicyjnego aniżeli do dyskusji werbalnej.
- (16) Milczenie odzwierciedla troskę, by nie urazić innej osoby.
- (17) Osoba śni na jawie lub zajęta jest innymi sprawami.
- (18) Osoba używa milczenia, by wzmocnić swoją izolację, niezależność i poczucie wyjątkowości.
- (19) Milczenie oznacza ponury gniew.
- (20) Milczenie osoby odzwierciedla empatię, dzielenie nastroju lub sposztrzeżenia (Johannesen, 1974: 29)¹.

4. Wcześniejsze badania milczenia w klasie językowej

Od momentu uznania ciszy i milczenia za istotne i bogate znaczeniowo elementy komunikacji znacznie wzrosło zainteresowanie tymi pojęciami i ilość badań prowadzonych w różnych kierunkach, między innymi przedmiotem zainteresowań jest milczenie w odmiennych kontekstach kulturowych, zarówno makro jak i mikro, związane ze specyfiką kulturową danej narodowości lub sytuacji (np. proces sądowy, milczenie zakonne), milczenie w nawiązaniu do różnic genderowych, milczenie uczniów i nauczycieli. W odniesieniu do tego ostatniego zakresu, należy zwrócić uwagę na badania Jaworskiego i Sachdeva (1998, 2004), które dotyczyły przekonań i postaw nauczycieli i studentów na temat milczenia w klasie, które do tej pory nie było znaczącym przedmiotem badań. Część wcześniejszych badań dotyczyła milczenia w kontekście wielojęzyczności i wieloetniczności, jak również sprawowania kontroli nad klasą za pomocą milczenia (krótki przegląd tych badań w Jaworski i Sachdev, 1998). Badania Jaworskiego i Sachdeva koncentrują się przede wszystkim na wartościowaniu ciszy i milczenia w procesie edukacyjnym, z uwzględnieniem kontekstu społeczno-kulturowego szkół, w których zostało przeprowadzone badanie oraz różnicy płci. Zdecydowanie niewiele badań dotyczy ciszy i milczenia nauczycieli i uczniów języków

¹ Tłumaczenie tekstu własne.

obcych. Ollin (2008) przeprowadziła badanie na temat ciszy w klasie szkolnej wśród 25 wykwalifikowanych nauczycieli różnych przedmiotów, między innymi również języka angielskiego jako drugiego. Badanie zostało przeprowadzone w tradycji jakościowej, z wykorzystaniem trójfazowych wywiadów, zaczynając od bardziej ustrukturyzowanej formy do otwartego dialogu. W wywiadach autorka próbowała rozróżnić między percepcją ciszy w życiu codziennym nauczycieli oraz podczas prowadzonych lekcji w szkołach średnich i podstawowych. Podczas badania pytano o typy ciszy, asocjacje związane z ciszą, świadome stosowanie ciszy na lekcji, dźwięki kojarzone pozytywnie i negatywnie z ciszą. Na podstawie zebranego obszernego materiału autorka ustaliła przede wszystkim podstawowe rozróżnienie czynione przez nauczycieli między ciszą w ich życiu poza szkołą i w szkole. Cisza poza szkołą była traktowana jako cisza przeznaczona dla danej osoby, jej prywatna cisza, natomiast w szkole cisza, według respondentów, służy uczniom i wspomaga proces uczenia się. Nauczyciele stwarzają momenty ciszy, aby pozwolić uczniom zrelaksować się, uspokoić grupę, zdyscyplinować, ukierunkować myślenie, dać czas na zastanowienie się. Cisza stwarza przestrzeń wolną od myśli innych. Różne są również konfiguracje ciszy, milczenie może zachowywać nauczyciel lub uczniowie lub obie strony. W każdym przypadku cisza będzie miała inne znaczenie i inną funkcję. Nauczyciele zwracali również uwagę na różnorodność typów ciszy, np. cisza wizualna, przestrzenna. Nauczycielka języka angielskiego jako obcego wykazywała szczególne wyczulenie na kwestię ciszy, jako element konieczny, by stworzyć uczniom możliwość mówienia. Według nauczycieli milczenie uczniów nie zawsze oznacza brak partycypacji, ponadto niektóre z zajęć lekcyjnych wymagają ciszy.

Tatar (2005) przeprowadziła z kolei badanie dotyczące ciszy z perspektywy czterech studentów nie anglojęzycznych przebywających na uniwersytecie w Stanach Zjednoczonych. Badanie również miało charakter jakościowy; wykorzystując retrospektywne wypowiedzi w trakcie szeregu wywiadów, obserwacje zajęć, analizę dokumentów autorka podjęła próbę odpowiedzi na pytania o doświadczenia milczenia studentów. Zebrane dane pozwoliły autorce ustalić następujące funkcje ciszy: strategia zachowania twarzy, rodzaj uczestnictwa w zajęciach, reakcja na udział innych, przejaw respektu dla innych, wyraz poczucia nieumiejętności wypowiedzenia się (Tatar, 2005: 288). Autorka konkluduje, że milczenie studentów nie zawsze miało charakter negatywny, czasami było świadomie wybraną strategią w sytuacji konfrontacji ze studentami anglojęzycznymi.

Interesujące wyniki przynosi badanie Harumi (2011) przeprowadzone wśród 197 studentów w Japonii dotyczące ciszy na zajęciach z języka angielskiego. Za pomocą kwestionariusza zebrano dane na ten temat od studentów oraz od prowadzących zajęcia, zarówno Japończyków, jak i rodzimych użytkowników języka angielskiego. Celem ankiety było zidentyfikowanie, w jaki sposób postrzegają ciszę studenci, ponadto porównanie poglądów studentów i nauczycieli oraz stwierdzenie, w jaki sposób nauczyciele mogą zmniejszać powstające napięcia. Ogólne kategorie wyodrębnione na podstawie analizy danych są podobne

dla nauczycieli i dla studentów, jednakże studenci podają bardziej szczegółowo przykłady dla każdej z tych kategorii. Ogólnie rzecz biorąc cisza wynika z problemów językowych, braku dostatecznej ilości czasu do zastanowienia, problemów natury psychologicznej oraz problemów z przejmowaniem tury.

Klasa szkolna jest specyficznym środowiskiem, w którym dystrybucja mowy i milczenia naznaczona jest specyfiką kontekstu (Seville-Troike, 1985). Jest to miejsce, w którym pewne formy stosowania ciszy i milczenia są akceptowane i pożądane, a inne nie, miejsce, w którym cisza może odgrywać rolę facylitatywną, jak i rolę negatywną (Jaworski i Sachdev, 1998). Stąd wydaje się, że potrzebne jest badanie milczenia i ciszy w różnych kontekstach edukacyjnych, a wyniki tych badań mogą być pomocne nauczycielom w interpretowaniu sytuacji komunikacyjnych w klasie, a tym samym ułatwić nauczycielom kierowanie procesem uczenia się i nauczania. Klasa językowa jest szczególnie ciekawym środowiskiem w tym względzie, ponieważ tutaj komunikacja między nauczycielem i uczniami oraz między uczniami (przebiegająca zarówno w języku rodzimym, jak i nauczonym) służy nauczaniu się komunikowania w języku obcym, a więc rozumienie, co możemy „powiedzieć” oraz co możemy „zyskać” lub „stracić” poprzez milczenie jest ważne i dla nauczycieli i dla uczniów. Opisane poniżej badanie miało na celu pozyskanie wstępnego oglądu ciszy i milczenia w jednorodnym językowo środowisku polskich studentów uczących się języka angielskiego jako języka obcego.

5. Badanie: cel, metoda, uczestnicy

Celem badania przedstawionego w niniejszym artykule było rozpoznanie, w jaki sposób studenci postrzegają ciszę i milczenie, które mają miejsce na zajęciach z praktycznej nauki języka angielskiego. Cisza, na potrzeby tego badania, jest rozumiana jako milczenie wszystkich osób obecnych na zajęciach, jest to więc milczenie kolektywne. Natomiast jeśli pytania i odpowiedzi dotyczą tylko jednego respondenta, wówczas mowa jest o milczeniu. By uzyskać wgląd w naturę milczenia na zajęciach z praktycznej nauki języka obcego, postawiono następujące pytania badawcze:

1. W jakich sytuacjach na zajęciach panuje cisza?
2. W jakich sytuacjach studenci zachowują milczenie?
3. Jaki jest wpływ ciszy i milczenia na studentów i zajęcia?

W badaniu wzięło udział 94 studentów filologii angielskiej, od 1 do 3 roku, zarówno studiów dziennych, jak i zaocznych, licencjackich jednego z uniwersytetów.

Celem badania było uzyskanie informacji na temat percepcji ciszy przez studentów, w związku z czym dane zostały zebrane bezpośrednio od nich za pomocą kwestionariuszy ankiet zawierających 8 pytań otwartych oraz trzy zadania stymulujące do refleksji nad przedmiotem badania. Pytania od 1 do 6 nie sugerowały żadnych typów ciszy i milczenia. Ich zadaniem było raczej pozyskanie danych na ten temat od uczestników badania i rozpoznanie, które z typów

ciszy/milczenia zostaną określone przez studentów. W pierwszym punkcie ankiety respondenci proszeni byli o wypisanie najważniejszych skojarzeń dotyczących pojęcia ciszy w kontekście zajęć z języka angielskiego. Celem tego polecenia było uzyskanie jak najszerszego, nie ograniczonego żadnymi ramami, wachlarza odpowiedzi. Pytanie drugie bezpośrednio odnosiło się do sytuacji, w których na zajęciach zapada cisza, natomiast trzecie i czwarte pytanie dotyczyły wpływu ciszy na uczestników zajęć i na same zajęcia. Następne pytanie dotyczyło bezpośrednio respondentów i odnosiło się do sytuacji, w których oni sami nie zabierają głosu na zajęciach, w ten sposób współtworząc ciszę. Dwa kolejne pytania dotyczyły ciszy, która jest potrzebna na zajęciach i jej wpływu na uczestników zajęć i zajęcia. Pozostałe trzy pytania koncentrowały się na osobistych doświadczeniach i refleksji studentów na temat ciszy. Wszystkie pytania i zadania w ankiecie miały charakter otwarty, umożliwiając respondentom swobodną wypowiedź. Odpowiedzi uzyskane na poszczególne pytania ankiety były porównywane i zostały zanalizowane w odniesieniu do pytań badawczych.

6. Wyniki badania

W tej części artykułu omówione zostaną trzy problemy związane z ciszą i milczeniem na zajęciach, które zostały wyłonione w trakcie analizy danych. W pierwszej sekcji zostaną omówione wyniki analizy sytuacji generujących ciszę na zajęciach, czyli sytuacji, gdy nikt ze studentów nie zabiera głosu przy jednoczesnym milczeniu prowadzącego. Sekcja druga zawiera przedstawienie sytuacji, w których poszczególne osoby milczą, przy czym możliwe jest, że inne zabierają głos. Próba określenia wpływu ciszy (milczenia kolektywnego) na uczestników zajęć oraz na uczenie się języka obcego zostanie zaprezentowana na podstawie otrzymanych wyników w sekcji trzeciej.

6.1. Sytuacje generujące ciszę na zajęciach

Studenci wymienili ponad 100 różnych sytuacji, w których według nich pojawia się cisza, tym samym ukazując wieloaspektowość pojęcia. Sytuacje wyszczególnione przez respondentów można sprowadzić do kilku bardziej ogólnych kategorii. Najczęściej wymienianymi sytuacjami, w których na zajęciach panuje cisza, były zadania wymagające koncentracji ze strony osób uczących się, takie jak pisanie testu, indywidualne wykonywanie zadań, czytanie tekstu, pisanie. W tych sytuacjach cisza stanowi naturalny i często konieczny kontekst, ułatwiający procesy uczenia się, w którym mowa innych mogłaby stanowić, przynajmniej dla części uczących się, istotną przeszkodę. Do tego rodzaju ciszy wrócimy jeszcze omawiając pytanie o ciszę pożądaną.

Drugą, co do częstotliwości pojawiania się, sytuacją to brak wiedzy lub nieznanomość odpowiedzi na pytanie, co uniemożliwia wypowiedzianie się, zabieranie głosu na zajęciach.

Pozostałe sytuacje, w których zapada cisza były wymieniane rzadziej, ale zostały jednak dość wyraźnie artykułowane przez respondentów. Tutaj, do najważniejszych czynników powodujących ciszę, zaliczono różne odcienie strachu: strach przed krytyką nauczyciela, strach przed publicznym wypowiedaniem się, strach przed wywołaniem do odpowiedzi, obawa przed porażką. Innymi uczuciami pojawiającymi się w wypowiedziach były nieśmiałość, zakłopotanie, wstyd. Często wskazywano na stres, jako czynnik wywołujący ciszę, bez precyzowania, czego ten stres dotyczy lub z czego wynika. Wymieniono również szereg sytuacji, które przyczyniają się do powstawania ciszy. Do takich sytuacji należą nieporozumienia między nauczycielem a uczącymi się, brak reakcji studentów na zadane pytanie, niezręczne sytuacje, nuda, niezrozumienie intencji wykładowcy, nieprzygotowanie studentów do zajęć, napięta atmosfera, zbyt trudny lub zbyt łatwy materiał, nieodpowiednia atmosfera, wywołana nieprzyjazną postawą wykładowcy, zajęcia nie lubiane ze względu na ich przedmiot lub postawę wykładowcy, pytania niezręczne lub zbyt osobiste.

Cisza na zajęciach może także wynikać z pewnych postaw studentów, gdyż dość często przyczyn ciszy upatrywali w braku zaangażowania w zajęcia, braku zainteresowania tematyką, znużeniu. Niektórzy z respondentów uważali, że brak zdania na dany temat powstrzymuje ich od zabierania głosu. Inni wymieniali niechęć do odpowiadania, niechęć do interakcji, i ogólną niechęć do nauki. Przyczyną ciszy w klasie może też być osobowość i postawa wykładowcy. W tym przypadku wymieniono takie cechy jak groźny, zdenerwowany, wymagający, zniechęcający do nauki. I w końcu, wśród sytuacji powodujących ciszę znalazły się powody natury fizycznej, jak pora dnia oraz senność i zmęczenie. Ciszę mogą też generować sytuacje pozytywne, takie jak ciekawy wykład lub zajęcia, a także normalny tok zajęć, gdy wykładowca wyjaśnia zagadnienie. Zainteresowanie i zaangażowanie w zajęcia sprawia, że student uczestniczy w tych zajęciach skupiony, w ciszy. Również wykładowca budzący respekt lub zainteresowanie może wpływać na to, że zajęcia przebiegają w ciszy.

6.2. Sytuacje generujące milczenie

W odniesieniu do oceny własnego milczenia studenci zdecydowanie najczęściej wymieniali brak wystarczającej wiedzy, by zabrać głos lub udzielić odpowiedzi na pytanie oraz, co się z tym wiąże, brak przygotowania do zajęć. Ponadto o niezabieraniu głosu decyduje brak zdania na omawiany temat, co pojawia się szczególnie często w przypadku dyskusji czy debat. Stosunkowo nieliczna grupa osób wskazała na brak środków językowych, by móc sformułować wypowiedź. W przypadku milczenia kolektywnego, o którym była mowa powyżej, ciszę najczęściej kojarzono z warunkami do pracy, a dopiero w drugiej kolejności z brakiem wiedzy, natomiast w przypadku ciszy indywidualnej, czyli milczenia poszczególnych jednostek, najczęstsza przyczyna ciszy ma charakter intelektualny i wynika z deficytu wiedzy.

Następny czynnik ma charakter afektywny i obejmuje takie stany jak brak pewności, co do poprawności odpowiedzi, strach przed popełnieniem błędu, strach przed krytyką wykładowcy i innych studentów, stres. Czynnik afektywny w odniesieniu do milczenia indywidualnego pojawiał się znacznie częściej niż w przypadku milczenia kolektywnego.

Wymienione wyżej czynniki intelektualne i afektywne przynależą bezpośrednio do osób, które o nich piszą. W ankietach wymieniano także czynniki o charakterze zewnętrznym w stosunku do studenta. Po pierwsze, tematyka zajęć w dużym stopniu może wpływać na udział w zajęciach lub milczeniu. Nie tylko stopień atrakcyjności tematu wpływa na partycypację studentów, ale również inne jego aspekty: nielubiany temat zajęć, kontrowersyjne tematy (np. o Bogu, homoseksualizmie), tematy z różnych względów nieodpowiadające, tematy zbyt łatwe, tematy zbyt osobiste/drażliwe. Ponadto sposób formułowania pytań pobudza do mówienia, lub przeciwnie, do milczenia. Kolejny czynnik ma charakter fizjologiczny i został wymieniony niespodziewanie często – obejmując zmęczenie, niewyspanie, a nawet głód. Chęć do mówienia mogą blokować też inne osoby, studenci, którzy ciągle mówią lub przerywają wypowiedź, także niemili wykładowca. Na werbalną partycypację w zajęciach ma wpływ także wielkość grupy, gdyż trudniej odzywać się w grupie dużej. Ponadto niektórzy respondenci twierdzą, że nie mają ochoty na mówienie, nie odzywają się, gdy nie jest to konieczne lub, gdy nie są prośzone. Inne uważają, że milczenie wynika z ich osobowości, nigdy nie wypowiadają się, wolą słuchać, uważają, że nic ciekawego nie potrafią powiedzieć. Na wstrzymywanie się od mówienia na zajęciach wpływa także zła atmosfera, niedosłyszenie lub niezrozumienie pytania, fakt wcześniejszego częstego zabierania głosu. Jak się okazuje, także zalegająca cisza paraliżuje niektóre osoby przed zabranieniem głosu.

6.3. Wpływ ciszy i milczenia na studentów i zajęcia

Wpływ ciszy i milczenia na uczących się zależy, między innymi, od tego, czy jest to cisza/milczenie pozytywne, czy negatywne. Odpowiednio będzie się więc kształtowała percepcja ciszy/milczenia oraz ich znaczenie w procesie uczenia się i nauczania.

W wielu przypadkach cisza jest zjawiskiem pożądanym. Przede wszystkim jest potrzebna podczas wykonywania zadań wymagających koncentracji, takich jak słuchanie, czytanie, rozwiązywanie zadań, pisanie testu. Ponadto cisza stwarza korzystne warunki do nauki w przypadku nowego i trudnego materiału. Cisza jest także potrzebna, gdy udzielenie odpowiedzi na postawione pytanie wymaga zastanowienia. Jeśli w takich sytuacjach na zajęciach panuje cisza, jej wpływ oceniany jest pozytywnie. Respondenci wymienili szereg korzystnych efektów: cisza pomaga w koncentracji, ułatwia naukę, umożliwia niezakłócone usłyszenie wypowiedzi innych, daje czas na zastanowienie przed udzieleniem odpowiedzi. Ponadto cisza zdaniem studentów relaksuje, uspokaja, pozwala odpocząć, stwarza dobre, spokojne warunki do nauki. Cisza ułatwia samodzielną pracę, gdyż nie jest się rozpra-

szanym przez innych. Dzięki temu można lepiej myśleć i w konsekwencji uzyskać lepsze rezultaty w nauce. Można sądzić, że taki pozytywny wpływ wyzwała cisza w jakiś sposób zainicjowana przez nauczyciela poprzez dobór zadań oraz podtrzymana przez uczących się w celu realizacji tych zadań. Nie jest to więc cisza konwersacyjna, ale raczej tekstowa, lub ujmując szerzej, zadaniowa.

Jednak w zdecydowanej większości respondenci w ocenie ciszy odnieśli się do ciszy niepożądaney, oceniając tym samym jej wpływ na uczestników zajęć i zajęcia w sposób negatywny. Oceny te przebiegają w kategorii emocjonalnej, intelektualnej oraz międzyludzkiej. Kategoria emocjonalna obejmuje takie stany jak skrepowanie, napięcie, stres, zniechęcenie, zdenerwowanie, zawstydzenie, onieśmienie, strach, zdenerwowanie, zniecierpliwienie, obniżenie samooceny, znudzenie, demotywacja, niepewność. W kategorii intelektualnej znajdują się takie konsekwencje jak rozkojarzenie, nieprzyswajanie wiedzy, zahamowanie rozwoju, nierozwijanie umiejętności językowych. Skutkiem milczenia mogą być zaburzone relacje między uczącym a uczącymi się, brak kontaktu, również brak kontaktu wzrokowego na zajęciach z innymi ich uczestnikami, z jednej strony budowanie oczekiwań wobec innych osób, z drugiej narastająca cisza może demotywować do współpracy. Poza tym milczenie studentów w sytuacji oczekiwanej interakcji utrudnia prowadzenie zajęć i ogólnie obniża ich poziom.

Pewne rodzaje ciszy są szczególnie źle postrzegane i wpływają, w odczuciu respondentów, bardzo niekorzystnie na przebieg zajęć. Do takich sytuacji należą: brak zrozumienia tematu i „chowanie” się wówczas w ciszę, stawianie przez wykładowcę pytań, na które nikt nie zna odpowiedzi lub nie chce odpowiedzieć. Kłopotliwa jest również cisza wynikająca z braku zainteresowania tematem, cisza przedłużająca się, gdy studenci nie znają odpowiedzi, a prowadzący wyczekuje, by ją usłyszeć, cisza wywołująca zdenerwowanie wykładowcy lub powstała w wyniku zdenerwowania nauczyciela, cisza, która powstaje z obawy przed krytycznym komentarzem prowadzącego, cisza wywołana obawą przed kompromitacją. Jeden z respondentów podsumował krótko wpływ ciszy (w domyśle – negatywnej) na swoje odczucia: „Nie lubię ciszy, cisza stresuje”.

7. Dyskusja

Przedstawione powyżej wyniki badania, zebrane na podstawie odpowiedzi studentów na pytania dotyczące ich percepcji ciszy i milczenia na zajęciach z języka angielskiego ukazują ciszę i milczenie jako konstrukty o znaczeniu pozytywnym i negatywnym, w zależności od ich genezy. Wnioskować można, że w trakcie zajęć w miarę oczywiste jest znaczenie ciszy o charakterze pozytywnym, kiedy to zazwyczaj świadczy ona o zaangażowaniu uczących się w wykonanie zadań lub jest nastawiona na aktywne słuchanie wykładowcy, ewentualnie innych uczestników zajęć. W przypadku ciszy odbieranej jako zjawisko negatywne zakres znaczeniowy wydaje się w kontekście tego badania większy, tym samym może być trudniejszy w interpretacji. Z pewnością jednak i w jednym i w drugim przypad-

ku cisza i milczenie komunikują odbiorcy znaczenia, które się w tych dwóch konstrukcjach kryją. Jeśli pokusimy się o sformułowanie komunikatów ciszy negatywnej w oparciu o wyniki tego badania, to przykładowo mogą one brzmieć następująco: nie posiadam takiej wiedzy, nie potrafię się wypowiedzieć, nie rozumiem, jestem zmęczony, nie mam odwagi, te zajęcia są nudne, nie będę wypowiadać się na takie tematy, w takiej atmosferze trudno pracować, nie chcę, by mnie krytykowano, nie zależy mi, nie podoba mi się ten styl zajęć, nie należę do tych, którzy lubią mówić.

Te znaczenia w pewnej mierze są zgodne z wynikami wspomnianego już badania przeprowadzonego przez Tatar (2005) wśród nieanglojęzycznych studentów amerykańskiego uniwersytetu. W obecnym badaniu, wydaje się, że możemy dostrzec jeszcze więcej znaczeń ciszy i milczenia w kontekście nauczania formalnego w klasie. Jeśli powrócimy w tym miejscu do listy znaczeń ciszy zaproponowanej przez Johannensena (1974), to zobaczymy, że w odniesieniu do klasy szkolnej może zostać ona poszerzona o kolejne znaczenia, m.in.: (1) Uczeń jest zainteresowany tematem. (2) Uczeń jest skupiony na wykonywaniu zadania. (3) Uczeń respektuje innych. (4) Uczeń nie ma nic do powiedzenia. (5) Uczeń nie potrafi się wypowiedzieć. (6) Uczeń boi się wypowiedzieć. (7) Uczeń nie jest zainteresowany tematem. (8) Inne osoby nie pozwalają się uczniowi wypowiedzieć. (9) Zajęcia nie sprzyjają wypowiedzianiu się. (10) Uczeń nie czuje się dostatecznie dobrze, by zabierać głos. Jednakże dokonując interpretacji ciszy i milczenia należy zachować ostrożność, gdyż jak zauważa Saville-Troike (1985), ich znaczenia mogą być niejednoznaczne i łatwo ulegać błędnej ocenie i interpretacji.

Fakt ten nie jest bez konsekwencji dla osoby nauczającej, od której oczekuje się właściwego, sprzyjającego rozwojowi uczniów, kierowania procesem uczenia się. Po pierwsze, konieczna jest świadomość różnorodności znaczeń ciszy i milczenia i umiejętność odczytywania komunikatów, które uczący się wysyłają poprzez powstrzymanie się od mówienia. Po drugie, pożądana jest zdolność właściwego „zarządzania” ciszą i/lub milczeniem. Cisza powinna być zapewniona w tych sytuacjach, gdy jest niezbędna do właściwego wypełnienia zadań lekcyjnych. Co natomiast można uczynić, w sytuacji, gdy nauczyciel oczekuje wypowiedzi uczniów, a napotyka ciszę? Gdy oczekuje z ich strony pytań, dyskusji, argumentacji, a studenci milczą? Wiele zależy od konkretnego kontekstu sytuacyjnego. W pewnym sensie mamy do czynienia z problemem natury etycznej. Jak pisze Petress (2001), niechęć studentów do partycypowania w zajęciach z jednej strony pozbawia ich możliwości dzielenia się swoją wiedzą z innymi, z drugiej strony pozbawia nauczyciela i innych studentów możliwości korzystania z wiedzy, którą dysponuje „milczący” student.

Jak już wiemy z opisanego badania, przyczyn milczenia może być wiele, dlatego zatrzymam się tutaj nad dwoma tylko, jedna z nich to obawa, lęk przed mówieniem, druga natomiast to problemy z wypowiedzianiem się w związku z brakiem dostatecznych środków wyrazu. Lęk przed mówieniem (ang. *communication apprehension*) ogólnie rozumiany jest jako pewien poziom indywidualnego

strachu lub lęku związanego z realną lub antycypowaną komunikacją z innymi osobami (McCroskey, 1984: 13), przy czym jest to doznanie znacznie poważniejsze niż zwykła trema, czasem prowadzące wręcz do objawów natury fizjologicznej, takich jak ból brzucha, zaczerwienienie, drżenie rąk. Uczeń mający tego typu problemy będzie również miał trudności z zastosowaniem i transferem wiadomości i umiejętności, które posiada (Petress, 2001). Pewną pomocą może służyć w takiej sytuacji rozwiązanie proponowane przez Petressa, mianowicie prawdziwy, etyczny dialog, który umożliwi i zachęca wszystkich uczestników wydarzenia komunikacyjnego do uczestnictwa w tym wydarzeniu poprzez mówienie i słuchanie innych. Zaangażowanie w komunikację międzysobową wymaga zgody respektowania drugiej osoby poprzez nie pomniejszanie jej wkładu do rozmowy, nie ignorowanie prezentowanych idei, nie ignorowanie osoby. Nauczyciele mogą stwarzać warunki do takiego dialogicznego podejścia do komunikacji w klasie poprzez proponowanie różnych form komunikacji, takich jak dyskusja, debata, analiza, praca w grupach, burza mózgów, poprzez konstruowanie sytuacji, w których każdy chce partycypować, poprzez cierpliwą postawę wobec osób mających problemy z wypowiedzaniem się, nie zmuszanie ich do udziału w zajęciach, poprzez zwracanie uwagi na to, co mówią te osoby, parafrazowanie, rozszerzanie itp., zachęcanie do wzajemnego odwoływania się do wypowiedzi osób w grupie, by nadać tym wypowiedziom ważne znaczenie (Petress, 2001). W tym miejscu przejdę do drugiej z możliwych przyczyn nie wypowiedzania się na zajęciach, mianowicie chodzi o niedostateczne środki wyrazu, będące w dyspozycji uczących się. W przypadku nauki języka obcego ten element, choć przez studentów biorących udział w badaniu nie był nadmiernie eksponowany, wydaje się mieć pierwszorzędne znaczenie i być może ukrywał się również w innych stwierdzeniach dotyczących właśnie lęku przed mówieniem. Trudno się wypowiadać nie posiadając odpowiednich środków językowych, zwłaszcza, że nie każdy ma wystarczająco rozwinięte strategie komunikacyjne. Dlatego w kontekście nauki języka obcego do sugestii Petressa na temat stwarzania warunków stosownych dla prowadzenia zajęć opartych na komunikacji dialogicznej należy dodać odpowiednie przygotowanie studentów pod względem językowym, przygotowanie potrzebnej bazy językowej dla danej sytuacji komunikacyjnej oraz zapoznanie ich z możliwymi strategiami komunikacyjnymi.

8. Podsumowanie

W artykule tym została podjęta próba przedstawienia problemu ciszy i milczenia na zajęciach z praktycznej nauki języka obcego w oparciu o dotychczasowe omówienia problemu w literaturze przedmiotu oraz przeprowadzone badanie własne. Na podstawie danych otrzymanych w badaniu można było uzyskać wgląd w to, jak postrzegane są cisza i milczenie na zajęciach języka angielskiego. Otrzymaliśmy obraz bogaty znaczeniowo od ciszy pozytywnej, wspierającej proces uczenia się do ciszy i milczenia negatywnego, hamującego wypowiedzi

studentów. W jaki sposób zostaną cisza i milczenie wkomponowane w proces nauczania/uczenia się zależy w dużej mierze od nauczającego, ale także od wszystkich członków grupy. Rolą nauczyciela jest minimalizowanie ciszy negatywnej i jej skutków oraz dobre wykorzystanie ciszy pozytywnej. Należy jednak również uwzględnić cechy osobowościowe studentów, by nie wymuszać na nich mówienia, jeśli jest to wbrew ich ogólnemu stylowi uczenia się.

BIBLIOGRAFIA

- Bilmes, J. 1994. „Constituting silence: life in the world of total meaning”. [w:] *Semiotica* 98: 73-87.
- Bruneau, T. J. 1973. „Communicative silences: forms and functions”. [w:] *The Journal of Communication* 23: 17-46.
- 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.
- Ephratt, M. 2008. „The functions of silence”. [w:] *Journal of Pragmatics* 40: 1909-1938.
- Ephratt, M. 2011. „Linguistic, paralinguistic and extralinguistic speech and silence”. [w:] *Journal of Pragmatics* 43: 2286-2307.
- Harumi, S. 2011. „Classroom silence: Voices from Japanese EFL learners”. [w:] *ELT Journal* 65: 260-269.
- Heydon, G. 2011. „Civil right or social privilege? A discourse analytic response to a legal problem”. [w:] *Journal of Pragmatics* 43: 2308-2316.
- Jaworski, A. 1997. „Introduction”. [w:] Jaworski, A. (red.). *Silence. Interdisciplinary perspectives*. Berlin: Mouton de Gruyter. 39-61.
- Jaworski, A. i Sachdev, I. 1998. „Beliefs about silence in the classroom”. [w:] *Language and Education* 12: 273-292.
- Jaworski, A. i Sachdev, I. 2004. „Teachers' beliefs about students' talk and silence: Constructing academic success and failure through metapragmatic comments”. [w:] Jaworski, A., Coupland, A. N. i Galasiński, D. (red.). *Metalinguage. Social and ideological perspectives*. Berlin: Mouton de Gruyter. 227-243.
- Jensen, V. J. 1973. „Communicative functions of silence”. [w:] *ETCA Review of General Semantics* 30. 249-257.
- Johannesen, R. L. 1974. „The functions of silence”. [w:] *Western Speech* 38: 25-35.
- Kurzon, D. 1998. *Discourse of silence*. Amsterdam: John Benjamins Publishing.
- Kurzon, D. 2007. „Towards a typology of silence”. [w:] *Journal of Pragmatics* 39: 1673-1688.
- McCroskey, J. C. 1984. „The communication apprehension perspective”. [w:] Daly, J. i McCroskey, J. C. (red.). *Avoiding communication: Silence, reticence, and communication apprehension*. Beverly Hills, C.A. Sage Publications. 13-38.
- Malandro, L. i Barker, L. 1983. *Nonverbal communication*. Reading, MA: Addison-Wesley.
- Nakane, I. 2007. *Silence in intercultural communication: Perceptions and performance*. Amsterdam: John Benjamins Publishing.

- Nęcki, Z. 1996. *Komunikacja międzyludzka*. Kraków: Wydawnictwo Profesjonalnej Szkoły Biznesu.
- Ollin, R. 2008. „Silent pedagogy and rethinking classroom practice: structuring teaching through silence rather than talk”. [w:] *Cambridge Journal of Education* 38: 265-280.
- Petress, K. 2001. „*The ethics of student classroom silence*”. [w:] *Journal of Instructional Psychology* 28: 104-107.
- Seville-Troike, M. 1985. „The place of silence in an integrated theory of communication”. [w:] Tannen, D. i Seville-Troike, M. (red.). *Perspectives on silence*. Norwood, NJ. Ablex Publishing Corporation. 3-18.
- Sobkowiak, W. 1997. „Silence and the markedness theory”. w: Jaworski, A. (red.). *Silence. Interdisciplinary perspectives*. Berlin: Mouton de Gruyter. 39-61.
- Tatar, S. 2005. „Why keep silent? The classroom participation experiences of non-native-English-speaking students”. [w:] *Language and Intercultural Communication* 5: 284-293.
- Walsh, S. 2002. „Construction or obstruction: teacher talk and learner involvement in the EFL classroom”. [w:] *Language Teaching Research* 6: 3-23.
- Walsh, S. 2006. *Investigating classroom discourse*. Abington: Routledge.

Mirosław Pawlak

UAM, Kalisz

NEGOCJOWANIE FORM I ZNACZENIE PODCZAS LEKCJI JĘZYKA OBCEGO – WYNIKI BADAŃ

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. *ekspozycja 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 możliwości 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 stworzonymi 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 postanowiliście 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...] (**spostrzeżenie, 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] (**spostrzeżenie, 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 również 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 najskuteczniejszych 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 czytalem 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 popelnionego 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 wyrażań, 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.

Małgorzata Spychała

Institut Filologii Romańskiej
UAM, Poznań

**DYSKURS EDUKACYJNY A
ROZWÓJ INTERKULTUROWEJ
KOMPETENCJI NEGOCJACYJNEJ
PODCZAS LEKCJI JĘZYKA
OBCEGO NA PRZYKŁADZIE
JĘZYKA HISZPAŃSKIEGO**

**Educational discourse and development of intercultural negotiation
competence in the foreign language classroom:
The case of Spanish**

Nowadays young people need not only specific knowledge, but also a wide array of skills, including language skills, enabling them to better adjust to intercultural realities. One such skill is negotiation, coupled with the selection of an appropriate type of discourse. The aim of the present paper is to analyze the features, forms and styles of educational discourse that support the growth of intercultural negotiation competence in foreign language classes. Particular attention will be given to the structure of the content of discourse: intercultural communication and negotiation. The author seeks to answer the question whether students should aim at using multi-discursive competence in order to effectively talk to or negotiate with representatives of other cultures. The analysis of specialized discourse allows her to find out whether or not teaching business language in foreign language classes is a *sine qua non* condition for mastering intercultural negotiation competence. The paper also aims to determine in a precise manner the competences of a student as an intercultural negotiator and mediator. Therefore, it presents general principles and examples of communication (discourse) practices that may contribute to the development of intercultural negotiation and mediation competence under classroom conditions. The last section contains an overview of selected handbooks for learning Spanish from the perspective of developing intercultural negotiation competence, with a focus on the presence of elements that can be used for this purpose.

1. Wprowadzenie

W dzisiejszych czasach młody człowiek powinien dysponować nie tylko określoną wiedzą, ale i szeroką gamą umiejętności, w tym językowych, które pozwolą mu odnaleźć się w rzeczywistości międzykulturowej. Jedną z takich umiejętności jest negocjowanie połączone z doбором określonego dyskursu. Pojęcie *dyskursu* jest obecne praktycznie we wszystkich obszarach nauk humanistycznych. Rozpatrując problematykę tego pojęcia w nauczaniu języków obcych rozpoczniemy nasze rozważania od definicji Kurcz (2005: 147). Jej zdaniem dyskurs jest całością złożoną z co najmniej dwóch wypowiedzi, która ma swój początek i koniec. Cechuje się spójnością, to znaczy, że kolejne wypowiedzi są ze sobą powiązane. Minimalną jednostką dyskursu jest para przyległa, np. pytanie – odpowiedź, może mieć formę konwersacyjną lub tekstową. Autorka, przyjmując, że *tekst* jest przekazem pisemnym (np. list, umowa, książka), natomiast *dyskurs* ma formę mówioną (np. konwersacja). Cabré (2004: 2) nie zgadza się z opinią, że *tekst* jest fenomenem gramatycznym w przeciwieństwie do dyskursu, który z założenia jest interdyscyplinarny. Autorka dodaje, że woli traktować wspomniane pojęcia w kategoriach synonimów. Z kolei Wodak (2011: 18) wychodzi z założenia, że *dyskurs* zakłada istnienie wzorów i wspólnych cech w ramach wiedzy i struktur, natomiast *tekst* jest konkretną i unikatową realizacją dyskursu.

Van Dijk (2001: 10) zwraca uwagę na charakterystyczne cechy dyskursu określając go przede wszystkim jako *zdarzenie komunikacyjne*. Autor uważa, że ludzie używają języka, by przekazać, różne idee i przekonania lub by wyrażać emocje. Robią to w warunkach wyznaczonych przez przebieg bardziej złożonych interakcji społecznych, takich jak spotkanie z przyjaciółmi, rozmowa telefoniczna, lekcja w klasie szkolnej, rozmowa kwalifikacyjna, czytanie czy pisanie wiadomości. Podsumowując tę część możemy przyjąć za van Dijkem (2001), że *dyskurs* jest formą pisemną bądź mówioną użycia języka.

2. Style dyskursu a interakcja społeczno-kulturowa

Komunikując się z innymi osobami i w zależności od sytuacji, w której się znajdujemy używamy określonej formy językowej. Można założyć, że dana wypowiedź tak pisemna, jak i ustna jest też uzależniona od kultury z jakiej pochodzi nadawca i odbiorca. Kramsch (1998: 10) podkreśla, że będąc członkiem danej kultury, należymy jednocześnie do *społeczności dyskursywnej* ze swoją historią i wspólną przestrzenią społeczną. Van Dijk (2001: 40) dodaje, że zarówno mówiony jak i pisany dyskurs stanowi formę działania społecznego w społeczno-kulturowych kontekstach. Użytkownicy języka uczestniczą w komunikacji nie tylko jako jednostki, ale też jako członkowie różnych grup, instytucji albo kultur. Poprzez swoje wypowiedzi mogą wytwarzać, potwierdzać albo kwestionować społeczne i polityczne struktury i instytucje. Podobnie rzecz ujmują Duszak i

Fairclough (2000: 16) twierdząc, że uzasadnieniem semiotycznego punktu wyjścia do badania procesów i problemów społecznych jest nie tylko to, że dyskurs stanowi ich nieodłączny element, ale i to, że dyskurs ma siłę sprawczą w konstrukcjach społecznych.

Pisząc o dyskursie nie sposób nie wspomnieć o stylach dyskursu. Sandig i Selting (2001) pisząc o stylu odwołują się do wszelkiego rodzaju znaczących różnic występujących w przekazach pisemnych jak i ustnych. Przykładowo korzystając z określonych środków stylistycznych możemy być przypisani do konkretnej grupy społecznej. Autorki opisują wiele stylów związanych na przykład z gatunkiem i kontekstem sytuacyjnym. Rozróżniają też style społeczne, regionalne, męskie, kobiece czy kulturowe.

Tymi ostatnimi zajęła się też w swoich badaniach Tannen (2002), która podkreśla, że największe niebezpieczeństwo nieporozumienia kryje się w rozmowach osób władającymi różnymi językami lub wywodzącymi się z odmiennych środowisk kulturowych. Prowadząc badania nad językiem komunikowania się kobiet i mężczyzn, Tannen (1999: 36) stwierdziła również, że kobiety posługują się językiem powiązań i zażyłości, a mężczyźni językiem statusu i niezależności. Jej zdaniem komunikacja między mężczyznami a kobietami może przypominać komunikację międzykulturową, gdzie mogą się ze sobą ścierać style konwersacyjne. Ciekawe badania reguł komunikacyjnych zostały przeprowadzone w hiszpańskich firmach przez Martín Riojo i Gómez Esteban (2008: 454). Wyniki tych badań wykazały, że kobiety znajdują się w sytuacji izolacji i braku uznania, co utrudnia im nie tylko wykonywanie swojej pracy, ale także budowanie sieci relacji, zarówno pionowych jak i poziomych. Autorki dodają też, kobiety spotykają się często z uprzedzeniami, co ma wpływ na ocenę ich zdolności, rozwój zawodowy czy integrację z innymi. Jak piszą Oppermann i Weber (2000: 13), „Dla mężczyzn najważniejsze są przede wszystkim fakty, liczby i rezultaty. Dla kobiet bardziej istotna jest przyjemna atmosfera rozmowy”. Nęcki (2000: 219) wyjaśnia, że dziewczynki w okresie socjalizacji uczone są wrażliwości, okazywania uczuć, uległości i subtelności. Natomiast od chłopców wymaga się sprawności, zaradności, hamowania okazywania uczuć i rozwoju samodzielności. To wszystko sprawia, że kobiety w swoich zachowaniach komunikacyjnych wykazują mniejszą pewność siebie, a mężczyźni z kolei przejawiają zachowania nominacyjne i instrumentalne.

Każdy z nas – pisze Chruszczewski (2002: 95) – z racji odebranego wykształcenia, swoich zainteresowań i doświadczeń dysponuje szerokim repertuarem środków wyrażania, czyli jest wielodyskursywny. Dodaje on, że „Nauczanie języka obcego równać się powinno zdobyciu kompetencji wielodyskursywnej w tym języku, a co z tego wynika, także nowej kompetencji kulturowej. Jeśli opanujemy różne dyskursy ucząc się języków obcych wprost proporcjonalnie do tego zwiększamy swoją kompetencję kulturową, która staje się kompetencją wielokulturową” (2002: 97). Niewątpliwie tak ujęta kompetencja wielodyskursywna staje się doskonałym punktem wyjścia do rozważań na temat dyskursu w kontekście różnic kulturowych, czyli pragmatyki międzykulturowej. Blum Kulka (2001: 236) wyja-

śnia, że chodzi o dyscyplinę, która zainteresowana jest zróżnicowaniem form dokonywania określonych aktów mowy w obrębie różnych kultur.

W komunikacji, w której ten sam język jest dla jednej osoby językiem ojczystym, a dla drugiej – obcym, przenoszenie norm socjopragmatycznych z innej kultury może wspomagać różne czynniki prowadzące do niepowodzeń komunikacyjnych, a także sprzyjać powstawaniu negatywnego stereotypu osoby z zewnątrz. O ile bowiem zakłócenia gramatyczne są łatwo rozpoznawalne i łatwo dają się usprawiedliwić tożsamością nadawcy jako „cudzoziemca”, o tyle potknięcia na poziomie pragmatycznym i socjopragmatycznym są bardziej niebezpieczne, gdyż łatwiej dają się przypisać cechom charakteru albo etniczno-kulturowemu pochodzeniu i z tego względu mogą mieć poważne reperkusje w życiu społecznym. Kiedy jednak osoba mówiąca w obcym dla siebie języku stosuje inne style komunikacyjne niż rodzimi użytkownicy tego języka, może to być zarówno kwestia umiejętności jak i wyboru. Z drugiej strony, z punktu widzenia autochtonów, odmienny pod względem pragmatycznym sposób mówienia rzadko postrzegany jest pozytywnie jako sygnał tożsamości kulturowej, a zwykle wywołuje raczej niechętnie nastawienie słuchaczy

W przypadku nieporozumień językowo-kulturowych ważne jest umiejętne *negocjowanie formy językowej*. Przykładem takiego zabiegu może być negocjowanie formuł grzecznościowych w Hiszpanii, a konkretnie użycia *usted* czyli, formy *Pan/Pani*. Señor Montero (2002: 110) podaje dwa *sposoby negocjowania formuł grzecznościowych*. Pierwszy z nich to *taktyczny*, lub inaczej *uproszczony*, gdzie negocjacje nie obejmują elementów językowych. Odbiorca na podstawie odpowiedzi sam poprawia popełniony błąd. Na przykład:

- ¿Querías algo? (*Chcesz czegoś?*)
- Quería que me informara donde puedo recibir este formulario. (*Chciałem/am, by mnie Pan/Pani poinformował/a gdzie mogę dostać te formularze.*)
- Vaya al segundo piso. (*Niech Pan/Pani idzie na drugie piętro*)

Drugi sposób negocjowania formy grzecznościowej jest *eksplicytny*. Tutaj negocjacje mają charakter bardziej rozbudowany, odbiorca werbalizuje swoje niezadowolone z powodu zwracania się do niego po imieniu i w dalszej części rozmowy może próbować rozwiązać powstały konflikt. Na przykład:

- Buenos días, empresa XXX. ¿En que puedo servirte? (*Dzień dobry, firma XXX, w czym mogę ci pomóc*)
- Disculpe, ¿nos conocemos? (*Przepraszam, czy My się znamy?*)
- No sé. ¿Por qué pregunta? (*Nie wiem. Dlaczego Pani pyta.*)
- Porque no me acuerdo de usted y sin embargo usted me habla de tú. *Dlatego, że sobie Pani nie przypominam, a jednak mówi Pani do mnie na Ty.*

Na podstawie podanych przykładów można wysnuć wniosek, że rozmowę z nową osobą szczególnie na niwie zawodowej warto zacząć od formuły *Pan/Pani*. W przeciwnym razie można zakłócić relację już na samym początku. Podobnie może się zdarzyć, jeśli będziemy pomijać używanie nazwisk czy tytułów. Przykładowo w Ameryce Południowej nazwiska i tytuły są symbolami statusu. Mówią one o historii rodziny, wykształceniu, zawodzie, pozycji w firmie, a nawet w kraju (Murray Bosrock, 2001: 37).

Stopień formalizacji w komunikowaniu się jest uświęcony tradycją. Osoby spoza kręgu danej grupy są postrzegane jako obce, a więc formy odnoszenia się do nich uległy również dużemu sformalizowaniu. Stąd też formu *Vd* czyli *Usted* (*vuestra Merced* ‘wasza miłość’) – *Pani, Pani, Państwo* – choć w zasadzie wypierana z nieformalnego, potocznego języka, prawie na pewno zostanie użyta w kontakcie z cudzoziemcem/cudzoziemką przy przedstawieniu i w pierwszych rozmowach. W następującej potem rozmowie strona hiszpańska może przejść do formy rodzinnej *tú*, choć niekoniecznie. Trzeba wspomnieć, że w Ameryce Południowej nie jest to prawdopodobne (Murdoch, 1999: 142).

Wspomniana *Señor Montero* (2002: 113) proponuje zadanie dotyczące ćwiczenia negocjowania form grzecznościowych, które można wykorzystać podczas lekcji języka obcego. Należy wysłuchać kilku przykładów negocjowania *taktycznego* pomiędzy rodzimymi użytkownikami języka, a następnie podając jednym uczniom fragment dialogu, oczekuje się, że na podstawie wcześniej usłyszanych konwersacji pozostali uczniowie zaproponują prawidłowe odpowiedzi. Innym zadaniem, może być tak zwane *otwieranie kolejnych drzwi w poszukiwaniu skarbu*. Tym razem uczeń ma zapowiedziane spotkanie z szefem firmy, ale zanim to nastąpi po drodze musi porozmawiać z kilkoma osobami: ochroniarzem, portierem, sekretarką szefa itp. Po drodze może też omyłkowo wejść do pokoju pełnego pracowników. Tego typu zadania mają uwrażliwić ucznia na zróżnicowanie użycia określonego typu rejestru czy dyskursu (kompetencja wielodyskursywna) w zależności od tego, z kim i gdzie rozmawiamy.

3. Dyskurs negocjacji a język specjalistyczny

W naszych rozważaniach skupiamy się przede wszystkim na cechach dyskursu negocjacyjnego i jego wykorzystaniu podczas lekcji języka obcego. Zanim odpowiemy na pytanie, czy dyskurs edukacyjny może rozwijać interkulturową kompetencję negocjacyjną podczas lekcji języka obcego musimy zastanowić się nad tym czym są negocjacje. Fisher, Ury i Patton (2004: 27) zaznaczają, że negocjacje są częścią życia, gdyż każdy negocjuje niemal codziennie. Autorzy dodają, że ludzie negocjują nawet wtedy, gdy nie zdają sobie z tego sprawy. Małżonkowie negocjują ze sobą, gdzie zjeść obiad, i z dzieckiem o której zgasić światło. Błaut (2000: 4) dodaje, że negocjacje to złożony i skomplikowany proces komu-

nikacji interpersonalnej, nie będącej ani towarzyską rozmową z jednej strony, ani dyktowaniem warunków innym – z drugiej.

Większość autorów piszących na temat negocjacji zwraca uwagę na ich użyteczność i powszechność w codziennych relacjach międzyludzkich. Jak pisze Nęcki (2000: 95), „Negocjacje to nie tylko zawieranie kontraktów, choć być może jest to ich cel ostateczny. Negocjacje to – samo prowadzenie rozmowy, uczestniczenie w aktywności konwersacyjnej”. Przy tych definicjach warto wspomnieć o perswazyjnej i argumentacyjnej roli negocjacji. W procesie negocjacji powinniśmy korzystać z narzędzi perswazji, czyli określonych słów czy gestów, a nawet ciszy (Costa García, Galope Muñoz, Segura Gálvez, 2004), a skuteczna argumentacja powinna polegać przede wszystkim na przekonaniu, a nie pokonaniu partnera (Błaut, 2000: 83).

W tym miejscu warto się zastanowić czy zwykle „prowadzenie rozmowy” wykorzystuje elementy dyskursu negocjacyjnego? Mulholland (1991: 14-16) uważa, że negocjacje są dyskursem społecznym, co oznacza, że rozmówcy w zależności od kontekstu, w jakim się znajdują samodzielnie podejmują decyzje dotyczące doboru i rodzaju użytego języka. Autorka wcześniej podkreśla, że „język negocjacji spełnia funkcję referencyjną (mówimy o konkretnym przedmiocie negocjacji) i nie-referencyjną związaną szczególnie z wypracowaniem dobrych relacji międzyludzkich (*chat* na temat pogody, wiadomości czy spraw osobistych)” (Mulholland, 1991: 9-10). W naszych rozważaniach skupimy się przede wszystkim na funkcji *niereferencyjnej*, która ma charakter bardziej ogólny i może być wykorzystywana przez wszystkich uczestników negocjacji, niezależnie od tego co jest przedmiotem negocjacji.

Jak już zaznaczyliśmy, język negocjacji to inaczej język konwersacji, argumentacji i perswazji. Argumentację określa się jako zespół czynności podejmowanych w celu uzasadnienia jakiegoś poglądu (Tokarz, 2006: 124). W traktacie negocjacji umiejętne argumentowanie służy przede wszystkim przekonaniu słuchaczy do swoich racji. Najczęściej wykorzystuje się słowa typu: „ponieważ”, „dlatego”, „że”, „bo”, „albowiem”, „więc” (patrz Bobrowicz, 2004). Jednak podstawą każdej skutecznej argumentacji powinny być rzeczowe, logicznie uporządkowane rzeczowe informacje. Bez nich żadne zabiegi, zwroty czy figury retoryczne nie są na dalszą metę przekonywające (Błaut, 2000: 84). By lepiej oddziaływać na odbiorcę, można też odwołać się do strategii perswazji. Hogan (1996: 18) definiuje perswazję jako umiejętność skłaniania ludzi do przyjęcia naszych przekonań i wartości poprzez oddziaływanie na ich myśli i zachowania. Zwraca on szczególną uwagę na sposób zadawania pytań, które służą przede wszystkim do sprecyzowania stwierdzenia, które padło wcześniej, wysunięciu zastrzeżeń i nadaniu rozmowie właściwego kierunku (Hogan, 1996: 58).

Mówiąc o perswazji trzeba wspomnieć o ogromnej roli parafrazy w procesie konwersacji negocjacyjnej. Stąd, podczas lekcji języka obcego uczeń powinien jak najczęściej stosować *parafrazę*, czyli jedno z podstawowych narzędzi aktywnego słuchania. Parafraza, czyli tzw. *informacja zwrotna* służy potwierdzeniu

i *precyzowaniu*, tego, czy dobrze odebraliśmy intencje naszego rozmówcy oraz powtórzeniu informacji, które uzyskaliśmy. Tym samym wysyłamy sygnał, że szczerze jesteśmy zainteresowani nawiązaniem kontaktu i podjęciem kolejnych rozmów (patrz Spychała, 2008). Do argumentacji i perswazji zaliczamy również tzw. *powtarzalność treści*, czyli „wszelkie treści, które uważamy za kluczowe dla danego zagadnienia, powtarzamy tak długo, jak długo nie jesteśmy pewni, że zostały usłyszane i odebrane” (Nęcki, 2000: 81).

Język konwersacji kieruje się określonymi zasadami. Tannen (1986, 2002: 45) podkreśla, że elementy stylu konwersacyjnego, to podstawa rozmowy. Dzięki nim – dodaje autorka – prezentujemy to, o co nam chodzi, gdy coś mówimy (bądź przemilczamy). Tannen (1986: 45) wśród podstawowych sygnałów konwersacji wymienia: nadawanie odpowiedniego tempa wypowiedzi, robienie przerw, zmianę głośności i wysokości tonu głosu. Autorka dodaje:

Te sygnały są wykorzystywane w skomplikowanych narzędziach językowych stosowanych podczas rozmowy. Zawsze i symultanicznie obejmują one: tworzenie rozmowy poprzez wypowiadanie się na przemian; wskazywanie, jak łączą się ze sobą określone kwestie; przedstawienie, co naszym zdaniem robimy podczas rozmowy (przykładowo: słuchamy, okazujemy zainteresowanie, zachowujemy się przychylnie lub przyjacielsko, oczekujemy pomocy lub proponujemy); a także prezentowanie, co wówczas czujemy.

Sztuka konwersacji, a co za tym idzie negocjacji, polega na połączeniu poszczególnych umiejętności – zadawania pytań, aktywnego słuchania, prezentacji siebie, czy konstruktywnego wyrażania niezgody (Spychała, 2010: 359-360). W przypadku rozmów międzykulturowych zgadzamy się z Murdoch (1999: 53), że sami nadawcy i odbiorcy w procesie komunikowania międzykulturowego różnią się między sobą nie tylko zespołem cech, które wyróżniono by także wśród jednokulturowych i jednojęzycznych uczestników procesu komunikowania, ale również uwarunkowaniami kulturowymi na przykład innym pojmowaniem ról. Jak pisze Murdoch (1999: 53-54), „Wyjątkowo konfliktogenne są negocjacje, przede wszystkim dlatego, że włączają do procesu *dogadywania się* wiele umiejętności społecznych, które każdy przedstawiciel międzykulturowego stołu negocjacyjnego nabył we własnej kulturze i inaczej je rozumie”.

Czy język specjalistyczny kieruje się podobnymi kryteriami co dyskurs negocjacyjny? By odpowiedzieć na to pytanie przede wszystkim trzeba ustalić, czym są języki specjalizacji czy języki specjalistyczne. Pieńkos (2003: 264) uważa, że język specjalistyczny jest czymś więcej aniżeli tylko rejestrem, stylem i słownictwem specjalistycznym, czy też specjalistyczną terminologią. Stanowi on pewien zbiór środków i zasobów odznaczających się wieloma stylami, rejestrami i właściwościami leksykalnymi. Cabré (2004: 2) zaznacza, że języki specjalizacji czy języki specjalistyczne są rejestrami funkcjonalnymi charakteryzującymi się specyficzną tematyką *traktowaną w określony sposób*. Niewątpliwie językiem specjalistycznym, czy fachowym posługują się specjaliści, którzy reprezentują różne dziedziny zawodo-

we. W tym wypadku możemy mówić o wspomnianej już *funkcji referencyjnej* negocjacji (patrz Mulholland, 1991). Dolata-Zaród (1995) pisząc o nauczaniu francuskiego języka specjalistycznego, podobnie jak Mulholland, zwraca uwagę na sytuacje zawodowe, które dzielą się na dwie grupy interakcji. Do pierwszej grupy zalicza spotkania specjalistów z przeciętnymi użytkownikami języka. Przykładem tego typu interakcji może być rozmowa w banku. Klient rozmawia ze specjalistą na temat formalności niezbędnych do założenia konta. Zdaniem Dolaty-Zaród (1995: 165), „Jeśli interakcje te przybierają formę przekazania informacji lub porady, to stają się przede wszystkim wyzwaniem pragmatycznym, które polega na utworzeniu i podtrzymaniu dobrego kontaktu z niespecjalistą”. Druga grupa interakcji to spotkania typowo biznesowe, branżowe pomiędzy specjalistami z danej dziedziny, bądź różnych obszarów działalności zawodowej.

Mement (2004: 113) stoi na stanowisku, że sporządzanie wykazu wszelkich specjalistycznych dziedzin, w których negocjacje mogą mieć miejsce i związanych z nimi specjalistycznych języków nie jest celowe, choć przekładowo jest możliwe określenie leksyki niezbędnej do negocjacji w handlu. Badania rejestru doprowadziły do konkluzji, że język specjalistyczny, nie różni się od ogólnego języka angielskiego (ang. *General English*). W kategoriach gramatycznych język specjalistyczny faworyzuje jedynie pewne formy gramatyczne, takie jak: czas teraźniejszy, strona bierna oraz rzeczowniki złożone. Natomiast analiza leksyki pokazuje, że terminy ściśle techniczne stanowią jedynie 9% całego zakresu leksyki (Mement, 2004: 113, za Inman, 1978).

W opinii Dolaty-Zaród (2005: 165-166) język używany przez specjalistów obejmuje trzy rejestry:

- język standardowy korzystający ze słownictwa używanego na co dzień, w tym obejmujący wyrażenia kolokwialne czy gwarowe;
- poziom pośredni posiadający terminologię specjalistyczną, ale ogólnie znaną szerokiemu gronu odbiorców (np. wykroczenie, umowa, pełnomocnictwo);
- terminy (w tym skróty i inne akronimy) specyficzne dla danego zawodu, gałęzi czy przedsiębiorstwa.

Ten trzeci rejestr nie musi być przedmiotem nauczania podczas zajęć z języka obcego, gdyż z naszych doświadczeń zawodowych wynika, że bez żadnych problemów można go opanować w pierwszych tygodniach pracy w danej branży. Poza tym, terminologia specjalistyczna, tak jak inne dziedziny życia, podlega ciągle modyfikacjom i zmianom znaczeniowym. Pawlak (2011: 8-9) słusznie zauważa, że prawdziwym wyzwaniem dla uczących się (np. studentów filologii), którzy na co dzień nie mają kontaktu z językiem docelowym jest opanowanie wielu codziennych wyrażen i zwrotów, konwencji socjokulturowych, zasad przejmowania inicjatywy podczas rozmowy, różnych sposobów negocjowania znaczeń czy specyficznych cech mówionego języka obcego.

Zatem czy można wprowadzać narzędzia dyskursu negocjacyjnego podczas zajęć języka obcego? Czy można nauczyć umiejętności prowadzenia sku-

tecznej rozmowy w określonym kontekście kulturowym? Tym zagadnieniem zajmujemy się w kolejnym punkcie naszych rozważań.

4. Dyskurs edukacyjny (szkolny) a rozwój interkulturowej kompetencji negocjacyjnej i mediacyjnej

Do tej pory wykazaliśmy, że dyskurs edukacyjny może wprowadzać elementy dyskursu negocjacji. W tym miejscu warto ustalić czym jest dyskurs edukacyjny. Zdaniem Kawki (1999: 27-29) dyskurs szkolny to przede wszystkim dialog rozumiany jako kształtowanie wspólnego porozumienia i wspólnej przestrzeni komunikacyjnej, a odbywający się głównie między nauczycielem (N) a uczniem (U). Rzadziej występuje on między uczniami podczas lekcji, z góry bowiem zakłada nierówność pełnionych ról językowych podczas wymiany wypowiedzi, z rolą dominującą przypadającą zawsze nauczycielowi. Autor podkreśla też, że nauczyciel pomimo tego, że jest jednym uczestników konwersacji podczas lekcji, jest najczęściej jej inicjatorem, kontynuatorem, a także tym, który podejmuje decyzję o zakończeniu wypowiedzi. W tym kontekście trudno dostrzec podobieństwa między rozmową negocjacyjną a dialogiem szkolnym, choć w przypadku tak zwanych negocjacji pozycyjnych¹, często mamy do czynienia z dominującą rolą jednego z rozmówców.

Interkulturowa kompetencja negocjacyjna (IKN) (patrz Spychała, 2010) zakłada między innymi, że uczeń ma świadomość uwarunkowań kulturowych, a także dysponuje umiejętnościami komunikacyjnymi w zakresie dyskursu negocjacyjnego. Co zatem wypada zrobić, by uczeń mógł dysponować ową *sprawnością negocjacyjną*, którą my nazywamy *interkulturową kompetencją negocjacyjną*? Wielu badaczy między innymi Barro, Jordan i Roberts (1998) proponują zbliżenie ucznia do tzw. „technik etnograficznych”. Metody etnografii umiejscawiają ucznia w konkretnym kontekście kulturowym, z zastrzeżeniem, że nie chodzi o to, by uczniowie stali się specjalistami w antropologii społecznej. Powód takiego założenia jest bardzo prosty: należy pomóc uczniom – poprzez wykorzystywanie podejścia typu etnograficznego – w unikaniu generalizowania i wyciągania błędnych wniosków oraz w neutralizowaniu stereotypów. Podejście to, jakkolwiek zasługujące w naszej opinii na uwagę, nie do końca nas jednak satysfakcjonuje, chociażby z tego powodu, że nie wszyscy polscy uczniowie mają możliwość wyjazdu zagranicznego do kraju, którego języka się uczą czy choćby zdobycia odpowiednich materiałów. Poza tym sam wyjazd i bezpośredni kontakt z obcokrajowcami nie gwarantuje przyswojenia interkulturowej kompetencji negocjacyjnej (patrz Spychała, 2007, 2008).

W tym celu warto, by nauczyciel przystępując do pracy nad IKN z uczniami określił konkretny kontekst sytuacyjny (np. rozmowa ze sprzedawcą na

¹ Są to negocjacje, które mają charakter rywalizacyjny. Polegają na wysuwaniu żądań i doprowadzaniu do ustępstw, co kończy się rozwiązaniem: wygrany – przegrany.

bazarze w Hiszpanii). Następnie wspólnie można wypracować konkretne zagadnienia, tematy, które będą przedmiotem rozmowy negocjacyjnej, np. kupno torebki. Jak pisze Piotrowska (1995: 171):

Aby sprostać zadaniu wykorzystania rozmowy handlowej jako materiału dydaktycznego, konieczna jest prezentacja autentycznych, a nie – stylizowanych językowo, symulowanych i zdydaktyzowanych symulacji. Na zajęciach takie przykłady są niezwykle rzadkie. Lekcje języka obcego koncentrują się z reguły bardziej na wykorzystywaniu materiałów do konwersacji, niż na kształceniu umiejętności adekwatnego, interaktywnego działania w różnych sytuacjach społecznych. Strategie prowadzenia rozmowy, podstawy budowy dyskursu, umiejętny wybór środków językowych do prowadzenia ciągów argumentacyjnych – to właśnie aspekty, które sprawiają uczącym się największe problemy. Wbrew powszechnemu mniemaniu, to nie niedoskonała leksyka czy gramatyka języka docelowego mogą doprowadzić do fiaska rozmów negocjacyjnych, a raczej błędna interpretacja tonu głosu rozmówcy, jego mimiki oraz sposobu prowadzenia dyskursu.

Kompetencja interkulturowa (KIK) to przede wszystkim zaznajomienie ucznia z przejawami odmienności kulturowej i ich interpretowanie w powiązaniu z rozumieniem zjawisk kulturowych, które leżą u podłoża odmienności (jak choćby poczucie tożsamości i więzi łączących daną wspólnotę kulturową). Według nas KIK funkcjonuje jako spójne połączenie wiedzy, umiejętności i postawy. *Wiedza* obrazuje wszystko to, co jest charakterystyczne dla danej kultury. *Umiejętności* są pomocne w poznawaniu kultury, czyli są wiedzą dotyczącą tego, w jaki sposób się zachowywać w odniesieniu do innej kultury i jak się jej uczyć. *Postawa* jest zdolnością skutecznego komunikowania się, która opiera się przede wszystkim na wrażliwości na odmienną kulturę. Tak więc, KIK może być zdefiniowana jako dysponowanie umiejętnością poznania wszystkiego, co jest charakterystyczne dla innej kultury, a także zdolnością użycia odpowiednich i skutecznych strategii podczas spotkania interkulturowego (patrz Spychała, 2004, 2007). W opinii Pfeifera (2000: 148), interkulturowa kompetencja komunikacyjna i interkulturowa kompetencja negocjacyjna zajmują jedno z najwyższych poziomów rozwoju kompetencji językowej, gdyż możliwość negocjowania znaczeń kulturowych jest możliwa na wyższych poziomach nauczania języka. O ile z twierdzeniem, że rozmowy biznesowe wymagają dobrej znajomości języka można się zgodzić, o tyle w przypadku dostrzegania różnic kulturowych naszym zdaniem z powodzeniem można dysponować słabą znajomością języka. Zdolność do negocjowania różnic interkulturowych w formie działań i zabiegów komunikacyjnych, to podstawowe składowe interkulturowej kompetencji negocjacyjnej. Według nas zakres IKN obejmuje:

- wiedzę czyli znajomość kultury danego obszaru językowego;
- umiejętności komunikacyjne (w tym znajomość dyskursu negocjacyjnego);
- postawę czyli odpowiednie zachowanie;
- umiejętności osiągania porozumienia *wygrany – wygrany* (negocjacje integracyjne).

W nawiązaniu do negocjacji integracyjnych (tzw. metoda integracyjna) należy wspomnieć, że w ostatnich latach znawcy przedmiotu stwierdzają, że jest to najlepszy styl prowadzonych negocjacji opierający się głównie o wspólne poszukiwanie rozwiązań. Jak piszą Fisher, Ury i Patton (2004: 29):

Jest to metoda negocjacji opartych na zasadach, opracowana w Harvardzkim Projekcie Negocjacyjnym, która polega na podejmowaniu decyzji w poszczególnych kwestiach opierając się na meritum, a nie na przetargu wokół tego, co każda ze stron mówi, że zrobi lub nie zrobi. Metoda ta sugeruje, że zawsze gdy jest to możliwe, powinieneś poszukiwać wspólnych korzyści, a gdy napotkasz konfliktowe interesy, powinieneś domagać się, aby rozstrzygnięcie oparte było na kryteriach niezależnych od woli stron. Metoda ta jest twarda w stosunku do problemu i miękka w stosunku do ludzi. Nie polega na żadnych chwytach i grach. Negocjowanie oparte na zasadach wskazuje, jak uzyskać to, co ci się należy i jednocześnie pozostać porządnym człowiekiem

Uczeń przystępując do rozmowy negocjacyjnej może skorzystać z wszystkich narzędzi tak rozumianej IKN. Jednak będzie to zależało od kontekstu w jakim przyjdzie mu prowadzić rozmowy.

W przypadku rozmowy typowo biznesowej w firmie uczący się powinien dysponować przede wszystkim dobrą znajomością języka na poziomie minimum B1, wiedzą z zakresu treści kulturowych takich jak np. języki oficjalne, urzędowe, gospodarka, polityka, administracja, biurokracja, historia, geografia, religia, ludność (struktura społeczna, podziały klasowe), jedzenie, obyczaje, różnice czasowe itd. oraz potrafić nawiązać współpracę z drugą stroną w oparciu o reguły prawidłowego komunikowania się (w tym zasady dyskursu negocjacyjnego). Niezmiernie istotna jest też umiejętność odczytywania sygnałów pozawerbalnych, czyli gestów, spojrzeń, pozycji ciała czy dystansu fizycznego. Przykładowo cechą wyróżniającą rozmówców z kręgu hiszpańskojęzycznych jest ożywiona mowa ciała, co nie zawsze przekłada się na głębokie zaangażowanie emocjonalne. Często rozmowy przebiegają w sposób głośny i niezmiernie wyrazisty (patrz Sychała, 2008, 2010). Rozmówcy hiszpańskojęzyczni często zbliżają się, zmniejszając tym samym dystans przestrzeni intymnej.

Uczeń może wykorzystać znajomość strategii dyskursu negocjacyjnego podczas zwyczajnego spotkania na ulicy, pytając o drogę, czy zakupując gazetę w kiosku. Podczas lekcji uczeń nabywając kompetencje z zakresu negocjowania znaczeń kulturowych i nie tylko, w przyszłości będzie potrafił radzić sobie z deficytami komunikacyjnymi. Nowa podstawa programowa kształcenia ogólnego w zakresie języków obcych również określa kompetencje, jakie powinien nabyć uczeń z zakresu negocjacji podczas nauki języka obcego, które przytoczone zostały w tabeli 1.

Zakres podstawowy	Zakres rozszerzony
<p>Uczeń reaguje ustnie w sposób zrozumiały w typowych sytuacjach: Uczeń <i>prowadzi proste negocjacje</i> w typowych sytuacjach życia codziennego, np. wymiana zakupionego towaru)/proponuje, przyjmuje i odrzuca propozycje i sugestie.</p>	<p>Uczeń reaguje ustnie w sposób płynny w różnorodnych, bardziej złożonych sytuacjach. Uczeń spełnia wymagania określone dla zakresu podstawowego, a ponadto: (1) <i>prowadzi negocjacje w trudnych sytuacjach życia codziennego</i> (np. niezasłużone oskarżenie, spowodowanie szkody); (2) aktywnie uczestniczy w rozmowie i dyskusji (przedstawia opinie i argumenty, odpira argumenty przeciwne); (3) komentuje, zgadza się lub kwestionuje zdanie innych uczestników dyskusji; (4) spekuluje na temat przyczyn i konsekwencji zdarzeń przeszłych i przyszłych; (5) wysuwa i rozważa hipotezy.</p>

Tabela 1: Podstawa Programowa – Język obcy nowożytny, IV etap edukacyjny. Treści nauczania: wymagania szczegółowe (2009: 52).

Warto w tym miejscu zastanowić się też nad pojęciem *mediacji*. Słowo *mediacja* pochodzi z greckiego *medos* (neutralny, nie należący do żadnej ze stron, pośredniczący). Termin ten szczególnie często używany jest w środowisku biznesowym, prawnym. Jak pisze Bobrowicz (2004: 14), „Mediacja to proces, w którym niezależna osoba trzecia pomaga stronom konfliktu rozwiązać spór”. Zgodnie z nową podstawą programową kształcenia ogólnego (2009: 46) w zakresie mediacji uczeń powinien dysponować umiejętnościami przetwarzania tekstów pisemnych i ustnych: przekazuje w języku obcym informacje zawarte w materiałach wizualnych (np. mapach, symbolach, piktogramach) i tekstach obcojęzycznych, przekazuje w języku polskim główne myśli lub wybrane informacje z prostego tekstu w języku obcym.

Bardziej szczegółowo pojęcie mediacji wyjaśnia *Europejski system opisu kształcenia językowego (ESOKJ)* (2003: 83), gdzie czytamy, że w działaniach polegających na mediacji użytkownik języka nie wyraża swoich własnych opinii, lecz działa jako pośrednik między rozmówcami – zazwyczaj (choć nie zawsze) mówiącymi różnymi językami – którzy nie mogą się bezpośrednio porozumieć. Przykładami działań mediacyjnych mogą być tłumaczenia ustne i pisemne, a także podsumowanie i wspomniana wcześniej parafraza, w sytuacji gdy język oryginału jest niezrozumiały dla odbiorcy. *Strategie mediacyjne* z kolei wykorzystują określony zasób środków językowych przydatnych w przetworzeniu informacji i ustalenia odpowiedniego znaczenia. Proces ten składa się z czterech etapów: *planowanie, wykonanie, ocena i korekta*. *Planowanie* obejmuje między innymi: budowanie wiedzy na dany temat, przygotowanie glosariusza, rozważenie potrzeb rozmówcy, dobór długości fragmentu wypowiedzi do tłumaczenia. *Wykonanie* to: analiza informacji wpływających w jednym języku i jednocześnie formułowanie ostatecznej wersji tłumaczenia w drugim, a także zauważanie różnych możliwości wyrażanie, ekwiwalentów, wypełnianie luk. *Ocena* to głównie kontrola spójności wypowiedzi oraz jej poprawności. Z kolei *korekta* odbywa się na podstawie słowników, encyklopedii, materiałów źródłowych oraz w oparciu o konsultacje z ekspertami.

5. Interkulturowa kompetencja negocjacyjna w podręcznikach do nauczania języka hiszpańskiego jako obcego (ogólny zarys)

Podręcznik jest bez wątpienia najbardziej podstawowym narzędziem dydaktycznym. Przeprowadzona analiza podręczników do nauczania języka hiszpańskiego jako obcego miała na celu ogólne naświetlenie dwóch ważnych kwestii, które jednocześnie stały się naszymi pytaniami badawczymi: Czy podręczniki wprowadzają elementy wspierające rozwój IKN, a więc przyczyniają się do rozwoju umiejętności negocjacyjnych i mediacyjnych, a przede wszystkim czy zawierają treści dyskursu negocjacyjnego? Kolejne pytanie to: Jakiego rodzaju elementy z pragmatyki interkulturowej są prezentowane w tychże podręcznikach, czyli w jaki sposób przedstawiona jest wiedza kulturowa? Uwzględniliśmy również inne kwestie opisane we wzorcu teoretycznym, które pozwalały ocenić aspekty związane z relacją: kultura/język. Czy dialogi, ćwiczenia komunikacyjne są odzwierciedleniem naturalnego języka konwersacji (aktywne słuchanie, pytania, parafraza, wyrażanie niezgody)? Czy wprowadzane są elementy języka argumentacji, perswazji?

Naszej analizie poddaliśmy trzy aktualne podręczniki dla średniozaawansowanych, czyli na poziomie B1 (*ESOKJ*). Dodajmy, że pierwsze części z serii tych podręczników (poziomy A1) są dopuszczone do użytku szkolnego przez Ministerstwo Edukacji Narodowej. Skupiliśmy się na poziomie B1, bo zakładamy, że w przypadku 3-4 godzin języka w liceum uczeń może osiągnąć ten poziom jego znajomości, a więc przed ukończeniem edukacji w szkole ponadgimnazjalnej skorzysta jeszcze z tego podręcznika.

Podręcznik *Pasaporte B1* (2010), jak i inne serie pozostałych omawianych tu podręczników zostały opracowane w oparciu o *Europejski system opisu kształcenia językowego*, a w szczególności w zakresie ogólnych celów kształcenia językowego i określonych sfer życia danego użytkownika języka. W *Pasaporte B1* autorzy podzielili każdy z modułów na 4 sfery tematyczne: prywatną, publiczną, zawodową i edukacyjną. Tego typu podział może z jednej strony sprawiać wrażenie chaosu tematycznego, z drugiej strony wprowadzając określone słownictwo w ramach danej sfery życia uczeń ma możliwość praktykowania kompetencji pragmatycznej w różnych kontekstach. Pomiędzy rozdziałami określonymi jako sfera „zawodowa” i „edukacyjna” autorzy poświęcają dwie strony na tematykę związaną z wiedzą o krajach, gdzie nauczany jest język hiszpański. W podręczniku *Sueña B1* (2009) tematyka kulturowa dostosowana jest do zainteresowań licealistów. Można też powiedzieć, że jest powiązana z porami roku czy etapami pracy w szkole. Podręcznik wprowadza praktyczne, nowe struktury za pośrednictwem dialogów czy wyrażen z życia codziennego. Uczniowie mają możliwość przeprowadzania debaty, polemiki, a także argumentacji. *Aula B1* (2006) wprowadza taką tematykę jak: życie rodzinne i towarzyskie, praca, społeczeństwo, media. Głównym celem podręcznika jest rozwój sprawności komunikacyjnych ucznia w oparciu o wykorzystanie narzędzia, jakim jest podejście zadaniowe. W ten sposób uczeń ma możliwość uczenia się poprzez interakcję, a różnego typu ćwiczenia aktywizujące są odzwier-

ciędlaniem sytuacji codziennych. Logiczna struktura podręcznika według modelu *prezentacja – rozumienie – praktyka* ułatwia nabywanie umiejętności konwersacyjnych. Zawarty materiał kulturowy rozwija w uczniach kompetencję interkulturową, postawę otwartości i tolerancji. Na szczególną uwagę zasługuje sekcja *Más cultura – „więcej kultury”*, gdzie uczniowie mają do dyspozycji szereg tekstów na temat zwyczajów, geografii itp., a także artykuły, fragmenty poezji, powieści, biografii itp.

Podsumowując należy stwierdzić, że niestety, żaden z omawianych podręczników nie rozwija w zadawalający sposób IKN, choć w większości podręczniki zawierają dobrze opracowany materiał kulturowy. Autorzy podręczników nie posługują się wprost terminami „negocjacje”, „wynegocjuj” itp., lecz niektóre z zadań są zbieżne z praktyką negocjacyjną, tak jak na przykład „walka” o godne warunki pracy. Najwięcej elementów dyskursu negocjacji znajdujemy w *Pasaporte* gdzie, rozwijanie sprawności językowych jest realizowane szczególnie w odniesieniu do 3 sfer życia (prywatnej, publicznej, zawodowej). Większość ćwiczeń komunikacyjnych sprowadza się do przedstawiania swoich opinii, uzasadnienia jakiegoś zagadnienia, ale jest też wiele ćwiczeń rozwijających argumentację na przykład podczas dyskusji na zadany temat.

6. Zakończenie

Interkulturowa kompetencja negocjacyjna jest względnie nowym zagadnieniem, choć dużo się mówi o negocjacjach międzykulturowych. W ostatnich latach modne są szkolenia biznesowe z zakresu negocjacji międzynarodowych. Uważamy, że podczas zajęć języka obcego warto wprowadzać metody i ćwiczenia pozwalające na rozwój umiejętności negocjacyjnych. Uczniowie mogą stopniowo uczyć się parafrazowania, argumentowania czy nawet obrony przed narzuconym zdaniem drugiej strony. W przyszłości będą też potrafili samodzielnie określać znaczenie poszczególnych wyrażen językowych i nie tylko, w danym kontekście kulturowym. Mamy nadzieję, że nasze rozważania na temat możliwości wykorzystania elementów dyskursu negocjacyjnego i mediacyjnego z przedstawicielami różnych kultur, nie tylko hiszpańskojęzycznych choćby w skromnym zakresie przyczynią się do rozwoju IKN w nauczaniu języków.

BIBLIOGRAFIA

- Aránzazu Cabrerizo Ruiz, M., Gómez Sacristán, M. L. i Ruiz Martínez, A. M. 2009. *Sueña. Libro del Alumno 2. B1*. Madrid: Anaya.
- Błaut, R. 2000. *Skuteczne negocjacje*. Warszawa: CIM.
- Barro, A., Jordan, S. i Roberts, C. 1998. „Cultural practice in everyday life: The language learner as ethnographer”. [w:] Byram, M. i Fleming, M. (red.). *Language learning in intercultural perspective*, Cambridge: Cambridge University Press. 225-241.
- Blum Kulka, S. 2001. „Pragmatyka dyskursu”. [w:] Van Dijk, T. A. (red.). *Dyskurs jak struktura i proces*. Warszawa: Wydawnictwo Naukowe PWN. 214-239.

- Bobrowicz, M. 2004. *Mediacje gospodarcze – jak medionąć i przekonywać*. Warszawa: C. H. Beck.
- Cerrolaza Aragón, M., Cerrolaza Gili, O. i Llovet Barquero, B. 2010. *Pasaporte. Nivel 3. B1*. Edelsa. Grupo Didascalia, S.A.
- Chruszczewski, P. 2001. „Wielodyskursywność warunkiem kompetencji wielokulturowej?”. [w:] Siek-Piskozub, T. (red.). *European year of languages 2001*. Poznań: UAM. 93-103.
- Cabré M. T. 2004. „¿Lenguajes especializados o lenguajes para propósitos específicos?”. [w:] Van Hooft, A. (red.). *Textos y discursos de especialidad: El español de los negocios. Revista Foro Hispanico* 26. 19-34.
- Corpas, J., Garmendia, A. i Soriano, C. 2006. *Aula Internacional 3. Curso de español. B1*. Barcelona: Difusión.
- Costa García, M., Galeote Muñoz, M., Seruga Gómez, M. 2004. *Negociar para con-vencer. Método, creatividad y persuasión en los negocios*. Madrid: McGraw-Hill.
- Council of Europe. 2003. *Europejski system opisu kształcenia językowego: uczenie się, nauczanie, ocenianie*. Warszawa: CODN.
- Dolata-Zaród, A. 2005. „O nauczaniu francuskiego języka specjalistycznego”. [w:] Mackiewicz, M. (red.). *Dydaktyka języków obcych a kompetencja kulturowa i komunikacja interkulturowa*. Poznań: Wydawnictwo WSB. 163-167.
- Duszak, A. i Fairclough, N. 2008. „Krytyczna analiza dyskursu – nowy obszar badawczy dla lingwistyki”. [w:] Duszak, A. i Fairclough, N. (red.). *Krytyczna analiza dyskursu. Interdyscyplinarne podejście do komunikacji społecznej*. Kraków: Universitas. 7-29.
- Fisher, R., Ury, W. i Patton, B. 2004. *Dochodząc do TAK. Negocjowanie bez poddawania się*. Warszawa: PWE.
- Hogan, K. 1996. *Psychologia perswazji*. Warszawa: Jacek Santorski & CO.
- Inman, M. 1978. „Lexical analysis of scientific and technical prose”. [w:] Tribble, M., Trimble, L. i Drobnic, K. (red.). *English for Specific Purposes: Science and technology*. Corvallis: Oregon State University Press. 242-256.
- Kurcz, I. 2005. *Psychologia języka i komunikacji*. Warszawa: Scholar.
- Kramersch, C. 1998. *Language and culture*. New York: Oxford University Press.
- Kawka, M. 1999. *Dyskurs szkolny. Zagadnienia języka*, Kraków: WSP.
- Mamet, P. 2004. *Język negocjacji handlowych*. Katowice – Warszawa: Wydawnictwo Naukowe „Śląsk”.
- Martín Riojo, L., Gómez Esteban, C. 2008. „Płeć władzy kobiecy styl komunikacji i zarządzania w hiszpańskich miejscach pracy”. [w:] Duszak, A. i Fairclough, N. (red.). *Krytyczna analiza dyskursu. Interdyscyplinarne podejście do komunikacji społecznej*. Kraków: Universitas. 429-457.
- Mulholland, J. 1991. *The language of negotiations*. London: Routledge.
- Murdoch, A. 1999. *Współpraca z cudzoziemcami w firmie*. Warszawa: Poltext.
- Murray Bosrock, M. 2001. *Ameryka Południowa. Przewodnik dla podróżujących w interesach i nie tylko*. Warszawa: Wig-Press.
- Nęcki, Z. 2000. *Negocjacje w biznesie*. Kraków: Antykwa.

- Oppermann, K. i Weber, E. 2000. *Język kobiet, język mężczyzn*. Gdańsk: Gdańskie Wydawnictwo Psychologiczne.
- Pawlak, M. 2010. „Uczenie się, nauczanie i testowanie sprawności mówienia – zarys problematyki”. [w:] Pawlak, M. i Waniek-Klimczak, E. (red.). *Mówienie w języku obcym – sukcesy i porażki uczenia się i nauczania*. Poznań – Kalisz – Konin: UAM i PWSZ w Koninie. 5-20.
- Pfeiffer, W. 2001. *Nauka języków obcych. Od praktyki do praktyki*. Poznań: Wagros.
- Pieńkos, J. 2003. *Podstawy przekładoznawstwa. Od teorii do praktyki*. Kraków: Zakamycze.
- Piotrowska, D. 2005. „Tekst autentyczny jako źródło informacji kulturowej w dydaktyce języka fachowego”. [w:] Mackiewicz, M. (red.). *Dydaktyka języków obcych a kompetencja kulturowa i komunikacja interkulturowa*. Poznań: Wydawnictwo WSB. 169-174.
- Podstawa Programowa z komentarzami. Języki obce*. 2009. Warszawa: MEN.
- Spychała, M. 2004. „La problemática de la competencia intercultural basada en algunos manuales de la enseñanza de lengua española como lengua extranjera”. Niepublikowana rozprawa doktorska. Poznań: UAM.
- Spychała, M. 2007. „Model oceny materiałów nauczania na przykładzie podręczników do nauczania języka hiszpańskiego”. [w:] Jodłowiec, M. i Niżegorodcew, A. (red.). *Dydaktyka języków obcych na początku XXI wieku*. Kraków: Wydawnictwo Uniwersytetu Jagiellońskiego. 267-275.
- Spychała, M. 2008. „Negocjowanie znaczeń językowych i kulturowych w języku hiszpańskim”. [w:] Florczak, J. i Gajos, M. (red.). *Językoznawstwo a dydaktyka języków obcych. Teoria i praktyka*. Warszawa: Mazowieckie Samorządowe Centrum Doskonalenia Nauczycieli. 137-144.
- Spychała, M. 2010. „Interkulturowa kompetencja negocjacyjna a rozwój sprawności komunikacyjnych na lekcji języka obcego”. [w:] Pawlak, M. i Waniek-Klimczak, E. (red.). *Mówienie w języku obcym – sukcesy i porażki uczenia się i nauczania*. Poznań – Kalisz – Konin: UAM i PWSZ w Koninie. 357-366.
- Sandig, B. i Selting, M. 2001. „Style dyskursu”. [w:] Van Dijk, T. A. (red.). *Dyskurs jak struktura i proces*. Warszawa: Wydawnictwo Naukowe PWN. 131-152.
- Señor Montero, A. 2002. „Negociaciones interculturales en español: de la teoría a la práctica”. [w:] Pérez Gutiérrez, M. i Coloma Maestre, J. (red.). *Actas del XIII Congreso Internacional de ASELE, El español, lengua de mestizaje y la interculturalidad*, Madrid. 939-945.
- Tokarz, M. 2006. *Argumentacja. Perswazja. Manipulacja*. Gdańsk: GWP.
- Tannen, D. 1986 [2002]. *To nie tak. Jak styl konwersacyjny kształtuje relacje z innymi*. Poznań: Zysk i S-ka.
- Tannen, D. 1990 [1999]. *Ty nic nie rozumiesz*. Poznań: Zysk i S-ka.
- Van Dijk, T. A. 2001. „Badania nad dyskursem”. [w:] Van Dijk, T. A. (red.). *Dyskurs jak struktura i proces*. Warszawa: Wydawnictwo Naukowe PWN. 9-44.
- Wodak, R. 2011. „Badania nad dyskursem – ważne pojęcia i terminy”. [w:] Wodak, R. i Krzyżanowski, M. (red.). *Jakościowa analiza dyskursu w naukach społecznych*. Warszawa: Oficyna Wydawnicza Łośgraf. 11-48.

Paweł Sobkowiak

UAM, Poznań

**DIALOG INTERRKULTUROWY
NA LEKCJI JĘZYKA
ANGIELSKIEGO
W KONTEKŚCIE POLSKIM**

**Intercultural dialogue during English classes
in the Polish educational context**

This article attempts to persuade the reader that in order to prepare our learners for using foreign languages (FL) efficiently in the global, multi-cultural world, FL pedagogy needs to reconsider its long-established goals of teaching and adopt a more open-ended, intercultural (IC), process-oriented approach. Thus, the objective of language training, apart from the traditional work on the four skills, should be raising awareness of difference and diversity between representatives of various cultures and engaging learners in the process of de-centering, acquiring desirable attitudes to otherness, fostering empathy, developing their ability to mediate, promoting tolerance, and benefiting rather than suffering from IC experience. The dialogic approach, which will be discussed in the paper, seems to be tailor-made to achieve this. In the empirical part of the article, the author reports the results of qualitative research which involved observations of English lessons in several high schools in Poznań, Poland. The study aimed at answering the questions whether and to what degree a homogeneous FL classroom in Poland is conducive to developing IC sensitivity and competence. The results demonstrate that IC dialogue plays a marginal role and teachers do not engage learners in discussion, analysis or reflection about the interrelationships between language, identity, culture and communication. If culture appears in the classroom, it is taught in a very traditional way, namely it is limited mostly to transferring declarative knowledge about various aspects of foreign culture/s.

1. Wprowadzenie

Kompetencję interkulturową powszechnie uznaje się dziś za kluczową i niezbędną do skutecznego komunikowania się w globalnym świecie. Niezwykle ważną rolę w jej zdobywaniu odgrywa edukacja językowa, gdyż, jak zauważają Byram i Morgan (1994: 39) nauczyciele języków obcych „mogą mieć istotny wpływ na rozwój kognitywny, afektywny i moralny uczniów, a w ten sposób odgrywają istotną rolę we wprowadzaniu młodych ludzi w międzynarodowy świat”. Szczególnie odpowiednim miejscem do nauki interkulturowości wydaje się być klasa języka angielskiego, ze względu na pozycję i rosnącą rolę tego języka jako globalnego *lingua franca* (Seidlhofer, 2010). Jednak w dobie migracji ludności, sprowadzanie kulturowego wymiaru nauki języków obcych w szkole do zlecenia uczniom do wyuczenia się na pamięć statycznej listy faktów czy specyficznych zachowań, typowych dla homogenicznej z założenia grupy mieszkańców kraju/ów języka, którego/których się uczą, wydaje się być nieskuteczne i anachroniczne. Większy nacisk należałoby kłaść na promowanie szacunku dla szeroko rozumianej inności i różnorodności oraz na umiejętności, takie jak na przykład obserwacja i interpretacja zachowań obcokrajowców, gdyż to pomoże uczniom w nawiązywaniu kontaktów na całym świecie i ułatwi im komunikowanie się z ludźmi o różnym pochodzeniu (Byram, 2008; Forsman, 2010). Celem niniejszego artykułu jest omówienie szeroko rozumianego dialogu interkulturowego w klasie językowej, który ma przygotować uczniów do używania języka w wielokulturowym świecie oraz zaprezentowanie wyników badania – obserwacji lekcji języka angielskiego prowadzonych przez autora oraz próba odpowiedzi na pytanie, czy i w jakim zakresie na lekcjach języka angielskiego w Polsce rozwijana jest kompetencja interkulturowa uczniów.

2. Dialog w edukacji – zarysowanie problemu w kontekście nauczania interkulturowego

Jak zauważa Scollon (1999: 14), dialog jest w sposób naturalny wpisany w proces kształcenia już od starożytności¹. Na przykład Platon spisał rozmowy swego nauczyciela Sokratesa, gdyż uznał je za przykład idealnego dyskursu sprzyjającego

¹ Dialog – dia + logos, dwa słowa; rozmowa, zwłaszcza dwóch osób; *dia* w złożeńiach może znaczyć *przez*, a zatem słowo *dialog* można interpretować jako dokonanie czegoś przez słowo, a w pełnym tego słowa znaczeniu jako wymianę myśli, potok wiedzy płynący ku obu stronom uczestniczącym w dialogu. Tarnowski (2005: 19) twierdzi, iż dialog można rozumieć w trojaki sposób: metodę komunikacji między ludźmi, proces oraz postawę. Jego zdaniem, dialog to wzajemna wymiana myśli osób, której celem jest wzajemne poznanie się i zrozumienie, prowadzące do zbliżenia się uczestników dialogu. W trakcie rozmowy jej uczestnicy wymieniają się rolami nadawcy i odbiorcy, z pełnym poszanowaniem prawa każdego z nich do posiadania własnych poglądów.

odkrywaniu prawdy. Do dziś dialogi te uchodzą za majstersztyk sztuki retorycznej. Można by się zastanowić, w jakim zakresie kształcenie jest wpisane w dialog, jest jego wynikiem, efektem wymiany poglądów i wiedzy nauczyciela z uczniami oraz uczniów między sobą. Czy można by edukację osadzić w dialogu, rozumianym jako równouprawnienie w poszukiwaniu sensów, nadawaniu znaczeń, przyjmowaniu lub odrzucaniu interpretacji, podejmowaniu mądrych decyzji bez uprzywilejowanego dostępu do prawdy żadnej ze stron biorących w nim udział?

Koncepcja osadzenia edukacji w dialogu, w jego pełnym wymiarze, jest oczywiście utopią. Warto natomiast promować jeden aspekt dialogu, którym jest specyficzna postawa, zarówno nauczyciela, jak i uczniów, otwartości na nowe idee, znaczenia, sensory czy interpretacje, a nie zamykanie się w świecie dogmatów i niepodważalnych prawd; zachęcać do zbliżania się i współdziałania, czyli propagować szeroko rozumiany dialog ze światem.

W podejściu interkulturowym, którego istotnym elementem jest odwoływanie się do różnego rodzaju doświadczeń nauczyciela i uczniów związanych z ich codziennym funkcjonowaniem w danej wspólnocie kulturowej lub z kontaktami międzykulturowymi, oczywiście wydaje się odwoływanie się do uczenia poprzez działanie, w którym dialog odgrywa niezwykle ważną rolę, zaś elementy formalnej nauki w klasie są zintegrowane z nieformalną nauką poza szkołą. W procesie nauczania/uczenia się podkreśla się bezpośrednie doświadczenie i zaangażowanie ucznia jako całej osoby, zarówno intelektualne jak i emocjonalne. Podkreśla się, aby procesom kognitywnym zachodzącym w trakcie czytania, słuchania czy analizowania zjawisk kulturowych w klasie towarzyszyło przeżywanie autentycznego doświadczenia i możliwość dzielenia się spostrzeżeniami, wnioskami i refleksją z innymi uczestnikami i obserwatorami tych zjawisk. Sprzyjają temu takie techniki jak: prowadzenie dzienników i dzielenie się refleksją osobistą, porfolia i projekty przedmiotowe, gry symulacyjne i techniki dramy, ćwiczenia polegające na rozwiązywaniu problemów oraz studium przypadku, ćwiczenia wymagające kreatywności lub empatii, praca w grupie wymagająca współdziałania oraz badania terenowe (wycieczki i wymiany zagraniczne) (Kohonen i in., 2001: 23-31, Thompson, 2011: 213-215).

Teoretyczne podwaliny uczenia się poprzez działanie, promującego wspomniany dialog w klasie i sprzyjającego rozwijaniu kompetencji interkulturowej ucznia, tworzy teoria konstruktów personalnych (Kelly, 1955, w: Williams i Burden, 1997: 27-29), zgodnie z którą każdy człowiek ciągle usiłuje nadać sens otaczającemu go światu. Konstrukty, czyli kategorie myślenia charakterystyczne dla każdej jednostki i wynikające z jej indywidualnego doświadczenia, umożliwiają nam interpretację każdego zjawiska. Uczenie się polega na zmianie własnego, dotychczasowego sposobu interpretowania rzeczywistości, czyli osobistych konstruktów i tworzeniu nowych, pod wpływem osobistego doświadczenia. Rogers (1969, w: Williams i Burden, 1997: 35-36) dodał, iż istotnym elementem formowania znaczeń, czyli uczenia się, jest nasza interakcja z otoczeniem. Ponadto zainteresowa-

nie ucznia przedmiotem nauki, jego aktywne uczestnictwo oraz zaangażowanie zarówno umysłu, jak i emocji sprzyjają osiągnięciu dobrych wyników.

Wymienione teorie wpisują się w konstrukttywizm, który zakłada, iż celem edukacji jest stwarzanie uczniom warunków do samodzielnego konstruowania znaczeń i budowania wiedzy o świecie na podstawie własnych doświadczeń, a nie przekazywanie im jego gotowego obrazu (Kohonen i in., 2001: 25). Zdaniem Kramsch (1993: 238-239), właśnie przed takim zadaniem stają uczniowie w zetknięciu się z innymi kulturami – zaczynają wówczas kwestionować swój własny sposób myślenia. Jednocześnie muszą konstruować indywidualne znaczenie, niejako na granicy między znaczeniem własnym, dotychczas uznawanym za oczywiste, oraz nowo poznany znaczeniem, oczywistym dla rodzimego użytkownika danego języka.

Nacisk na indywidualne przeżywanie autentycznych doświadczeń i pobudzanie do refleksji przyczyniają się do rozwijania autonomii ucznia. Podejście interkulturowe daje uczniom możliwość stawania się świadomymi i niezależnymi uczestnikami procesu dydaktycznego, biorącymi odpowiedzialność za własny proces uczenia się. Zadaniem ucznia jest nie tylko budowanie hipotez na temat kultury obcej i socjokulturowych norm języka, które są potwierdzane lub odrzucone wyłącznie w działaniu, tj. w bezpośrednim kontakcie z kulturą obcą lub w konfrontacji z różnymi materiałami autentycznymi, ale także doskonalenie lub/i nabywanie nowych umiejętności. Od ucznia oczekuje się, iż skutecznie będzie poszukiwać twórczych rozwiązań, szybko czytać i myśleć krytycznie, formułować poprawne wnioski, argumentować, kontrolować emocje, będzie samodzielnym, ale jednocześnie będzie umiał współpracować w grupie. Chociaż wymienione sprawności i umiejętności wydają się być słuszne, ponieważ sprzyjają bez wątpienia rozwojowi ucznia, czyli aktualizacji jego sfery intelektualnej, emocjonalnej i społecznej, to w praktyce nielato rozwija się je w klasie. Na nauczyciela spoczywa obowiązek przygotowania takich ćwiczeń, które umożliwią uczniom działanie i sprawdzenie hipotez kulturowych. Jego zadaniem jest wspieranie, doradzanie, monitorowanie i konstruktywna ocena uczniów w działaniu. Chociaż nauczyciel przekazuje swoją wiedzę, to jednak do ucznia należy samodzielne konstruowanie znaczeń, co zresztą jest ostatecznym celem nauki.

3. Dialog w ujęciu Jürgena Habermasa²

Choć w Polsce ze względu na monokulturowe, homogeniczne klasy, uczone najczęściej przez Polaka, absolwenta filologii obcej, trudno o dialog interkultu-

² Sekcja na podstawie artykułu: Piegżik, W. 2008. „Jak wspierać edukację: przykład wykorzystania teorii komunikacji Jürgena Habermasa w pedagogice”. *Edukacja i Dialog*. 200: 6-9. http://www.cid.edu.pl/archiwum/2008,1/wrzesien,225/temat,226/jak_wspierac_edukacje_przyklad_wykorzystania_teorii_komunikacji_jurgena_habermasa_w_pedagogice,2057.html (DW: 28.12.2012)

rowy w tradycyjnym znaczeniu tego pojęcia, to jednak przy odpowiednio zaprojektowanym procesie dydaktycznym, odwołującym się np. do modelu komunikacji wypracowanego na gruncie nauk filozoficznych oraz społecznych przez niemieckiego myśliciela Jürgena Habermasa (1999) może on mieć miejsce³. Jednostka za pomocą języka (i tkwiącego w nim *telos*, czyli z greckiego ‘celu’) dąży do zrealizowania własnych zamierzeń, ale nie czyni tego kosztem innych, tj. nie ucieka się do ich przedmiotowego i instrumentalnego traktowania, manipulacji czy przekupstwa itp. We wspólnej rozmowie prezentuje własne racje, poglądy, opinie, ale jednocześnie odkrywa sposób myślenia innych, poznaje oferty rozwiązania problemu współrozmówców. W działaniu komunikacyjnym pierwotny, własny cel – interes schodzi na plan dalszy, ponieważ ważne staje się poznanie omawianego aspektu takim, jakim on jest, a nie takim, jakim jawi się jednostce, zanim skonfrontuje własne poglądy z innymi. Dzięki działaniu komunikacyjnemu ukierunkowanemu na porozumienie, możliwe staje się poznanie prawdy, czyli stanu rzeczy, który został wspólnie, zgodnie i ze względu na dobro wszystkich – a nie tylko na dobro własne – ustalony.

W proponowanym przez Habermasa modelu komunikacji na plan pierwszy wysuwa się porozumienie, ale też prawda. Prawdzie towarzyszy poznanie, czyli budowanie wiedzy na dany temat, a zatem formułowanie tez/sądów odnoszących się do danego aspektu rzeczywistości (Habermas, 1999: 474-476). W działaniu komunikacyjnym wymagana jest szczerłość i otwartość zarówno wobec rozmówców, jak i wobec przedmiotu dyskusji. Wskazane wartości budują system wartości (system aksjologiczny), który sprzyja prawdziwemu oraz samodzielnemu poznawaniu, czyli konstruowaniu wiedzy. Szczerłość i otwartość umożliwiają łatwiejszą realizację potrzeb poznawczych, komunikacyjnych i emocjonalnych.

Duże znaczenie w omawianej koncepcji komunikacji odgrywa także konieczność myślenia dialogicznego, ukierunkowanego na rozmówcę/ów oraz myślenia krytycznego, czyli analizy poszczególnych zaprezentowanych elementów ze względu na ich logikę i spójność. W praktyce działanie komunikacyjne prowadzi człowieka do budowania postawy krytycznej (analitycznej) wyrażającej się w budowaniu jasnej i przejrzystej argumentacji oraz kontr-argumentacji, objaśnianiu, porównywaniu i klasyfikowaniu oraz poszukiwaniu przykładów potwierdzających głoszone poglądy lub poglądy prezentowane przez współrozmówców.

³ Ogół ludzkich działań Habermas dzieli na dwie zasadnicze grupy. Pierwszą z nich stanowią działania celowo-racjonalne, zorientowane na osiągnięcie sukcesu. Do drugiej natomiast należą działania komunikacyjne, ukierunkowane na osiągnięcie porozumienia. W gruncie rzeczy dojście do porozumienia jest również sukcesem, ale o zupełnie innym charakterze, niż ma to miejsce w przypadku działań celowo-racjonalnych. Zasadnicza różnica tkwi, zdaniem Habermasa, w innym sposobie postrzegania celu-interesu oraz w innym sposobie koordynowania działań. Oznacza to, że w przypadku działań komunikacyjnych na plan pierwszy wysuwa się wspólnotowość oraz dążenie do zgody. W przypadku zaś działań celowo-racjonalnych najważniejsza jest realizacja własnego interesu (Habermas, 1999: 472-473).

Habermas dostrzega w języku – a szerzej w komunikacji – narzędzie rozwoju człowieka. Język i umiejętność prowadzenia rozmowy są naturalnymi atrybutami jednostki ludzkiej, których należy używać w celu aktualizowania własnego potencjału intelektualnego i emocjonalnego. Oznacza to również, że rozwój w omawianym modelu dokonuje się jedynie w sytuacji społecznej. Poznawanie, a wraz nim uczenie się, opiera się zatem na wspólnej pracy, wspólnym szukaniu przesłanek, które byłyby akceptowalne dla każdego uczestnika komunikacji. Postępowanie takie wymaga oczywiście dobrowolności, samodzielności i współpracy (Habermas, 1999: 648-650).

Niemiecki myśliciel twierdzi także, że działanie komunikacyjne, ukierunkowane na porozumienie i rozwój, zbliża jego uczestników do siebie. Wynika to stąd, iż ze współpracą, która jest przeciwieństwem rywalizacji, polegającej na bezwzględnym forsowaniu interesów własnych, charakterystycznej dla zachowań celowo-racjonalnych, łączą się pozytywne emocje takie jak np. satysfakcja, zgoda i radość płynąca z odkrycia prawdy, towarzyszące dojściu do porozumienia. Poza tym, taka forma komunikacji wyklucza dogmatyzm oraz „okopywanie” się we własnych poglądach, uznawanych za najsłuszniejsze, niepodważalne i niezmiennie.

Proponowany powyżej model komunikacji sprzyja wszechstronnemu rozwojowi ucznia, gdyż dotyczy sfery intelektualnej. Uczeń wchodzący w interakcje werbalne i personalne z innymi uczącymi się (ale także i z nauczycielem) zdobywa umiejętność jasnej prezentacji własnych opinii, czy ofert rozwiązania problemu czy konkretnego zadania. Dodatkowo uczy się tzw. myślenia społecznego, tj. uwzględniania poglądów i perspektyw swoich rozmówców. Rozbieżność pojawiająca się w dyskusji narusza jego „równowagę myślową” i wymusza w sposób naturalny przyjęcie postawy rozmówcy w celu zrewidowania słuszności jego wypowiedzi. Uczeń nabywa w ten sposób umiejętność argumentowania, czyli budowania racjonalnych tez, wspierających wygłaszane opinie i uczy się ciągłego, systematycznego kontrolowania własnego toku myślenia oraz sposobu myślenia innych, rewidowania tych sposobów, czyli krytycznego oceniania. Wraz z kontrolą i oceną prezentowanych tez, poglądów czy teorii łączy się wspomniana wyżej umiejętność myślenia dialektycznego. Do innych ważnych umiejętności intelektualnych możliwych do budowania podczas działań komunikacyjnych należą: wyciąganie wniosków (zdolność myślenia indukcyjnego i dedukcyjnego), analiza prezentowanych danych, umiejętność aktywnego słuchania i jednoczesnego przetwarzania wielu danych (Habermas, 1999: 546-554).

Udział w działaniach komunikacyjnych ukierunkowanych na konsensus wzbogaca także sferę emocjonalną jej uczestników oraz związaną z nią sferę społeczną. Dochodzenie do porozumienia, o którym pisze Habermas, wymaga empatii, czyli współodczuwania emocji i perspektywy postrzegania problemu przez rozmówcę. Wraz z empatią uczeń otwiera się na innych, ich emocje i poglądy. Ważna wydaje się również umiejętność bycia szczerym wobec rozmówców, a także wzajemne, partnerskie traktowanie się, co powoduje, że cele-interesy wszystkich są jednakowo ważne oraz że każdy ma jednakowe prawo do realizacji swoich celów oraz

do włączania się do dyskusji i wspólnego dochodzenia do porozumienia (tzw. równouprawnienie komunikacyjne). Partnerstwo eliminuje ponadto egocentryzm i skupienie uwagi na własnych interesach. Dzięki partnerskiej postawie, empatii i szczerości możliwe staje się wzajemne (a nie jednostronne) dzielenie się własną wiedzą, umiejętnościami i doświadczeniami. Praca, a właściwie współpraca i współdziałanie komunikacyjne w duchu Habermasa, zapewniają relacje i więzi społeczne między uczniami, co w praktyce rodzi przyjaźnie i poczucie, że można na innych polegać. Pozytywne więzi społeczne stanowią podstawę bezpieczeństwa, otwierania się i odczuwania satysfakcji z uczenia się⁴.

4. Dialog interkulturowy w monolingwalnej i monokulturowej klasie językowej

Do promowania wspomnianego dialogu w istotny sposób może przyczyniać się odpowiedni podręcznik, który powinien być dla uczniów jednym ze źródeł wiedzy o kulturze, a równocześnie podnosić ich świadomość interkulturową, umożliwiając ćwiczenie skutecznego i odpowiedniego do kontekstu komunikowania się z przedstawicielami innych kultur. Nie sposób oczywiście stworzyć książki zawierającej wyczerpujące informacje dotyczące kultury obcej, które należałoby uwzględnić w nauce języka. Ważniejsze wydaje się, aby podręcznik przekazywał aktualny, obiektywny i niezafalszowany obraz danej kultury. Risager (1991: 191) negatywnie ocenia próby fragmentaryzacji i spływania obrazu danej kultury w materiałach dydaktycznych. Przypomina, iż celem edukacyjnym podręcznika jest rozwijanie sfery kognitywnej i afektywnej uczniów, a jest to możliwe tylko wówczas, gdy książka zawiera usystematyzowane i pogłębione podejście do kultury, w którym ważną rolę odgrywa swoistego rodzaju dialog autora z użytkownikami, umożliwiając im nie tylko poznanie kultury obcej, ale także odkrywanie czy potwierdzanie własnej tożsamości kulturowej. Istotne jest też, aby prezentowane w książce teksty pokazywały pełen kontekst omawianych zjawisk, wraz z analizą związków przyczynowo-skutkowych. Corbett (2003: 105) uważa, że podręcznik powinien dostarczać użytkownikom nie tylko modelowych przykładów użycia języka, ale także umożliwiać im odkrywanie zachowań typowych dla mieszkańców danego obszaru kulturowego, np. jakiego rodzaju język ciała towarzyszy pozdrawianiu się, albo kiedy uścisk dłoni czy pocałunek jest dopuszczalny przy powitaniu, a kiedy nie.

Dobry podręcznik powinien ułatwiać nauczycielowi przeprowadzanie regularnego treningu interkulturowego. Ćwiczenia temu służące powinny skutecznie rozwijać umiejętności i świadomość interkulturową, m.in. poprzez odwoły-

⁴ Warto zauważyć, iż odwołanie się do działania komunikacyjnego jako narzędzia rozwoju, nie wymaga żadnego kosztownego sprzętu – do jego promowania wystarcza tradycyjna klasa, w której nauczyciel zadba o organizację przestrzeni tak, aby uczniowie widzieli swoje twarze oraz aby panowała w niej przyjacielska i życzliwa atmosfera.

wanie się do posiadanej już wiedzy i doświadczenia uczniów, jednocześnie angażując ich emocjonalnie i kognitywnie. Założenia te można realizować za pomocą tzw. tekstów otwartych, łatwo poddających się interpretacji i ocenie, świadomie robiących wrażenie niekompletnych, zachęcających uczniów do wchodzenia w interakcję, wykraczającą poza ćwiczenia *stricte* językowe. W czasie pracy z tekstem od uczniów oczekuje się samodzielnego myślenia, krytycznej oceny materiału, wyrażania własnych opinii, komentarzy czy uwag (Fenner, 2000: 142).

Idealem wydaje się być podręcznik umożliwiający nawiązanie dialogu pomiędzy uczniami, autorami i przedstawianymi treściami, w wyniku czego dochodzi do negocjowania pewnych znaczeń i kształtowania własnej tożsamości kulturowej uczniów (Cortazzi, 1999: 201, 210). Ów dialog interkulturowy jest tak ważny, gdyż w czasie jego prowadzenia następuje ustalenie i przyswojenie pewnych znaczeń oraz poznanie lub ugruntowanie przez uczniów własnej tożsamości. Dochodzi do niego głównie w trakcie czytania lub słuchania oryginalnych tekstów w klasie. Uczeń-odbiorca tekstu, odwołując się do swoich dotychczasowych doświadczeń i indywidualnych konstruktów, nadaje tekstowi znaczenie, stając się w ten sposób uczestnikiem twórczego procesu budowania wiedzy o kulturze, wnosi też swój wkład w rozwój świadomości kulturowej, która ma charakter dynamiczny (Fenner, 2000: 147).

Interakcja pomiędzy uczniem-czytelnikiem a tekstem, w czasie której dochodzi do jego interpretowania i próby zrozumienia, jest zawsze dla uczniów okazją do reinterpretacji własnego spojrzenia na świat. Taką szansę daje podręcznik zawierający ćwiczenia, których rozwiązanie nie ma jednoznacznych odpowiedzi. Zdaniem Fenner (2000: 148), nawet teksty przedstawiające stereotypy kulturowe mogą odgrywać pozytywną rolę edukacyjną, jeśli towarzyszące im ćwiczenia umożliwiają uczniom ich indywidualną interpretację i dyskusję w klasie. Jej zdaniem, interakcja, której są punktem wyjścia jest „autentycznym dialogiem z kulturą obcą”, odbywającym się w klasie, zaś nauka języka przestaje być jedynie treningiem językowym i staje się edukacją językową.

Ważne jest, aby podręcznik nie sprawiał wrażenia kompendium wiedzy o kulturze danego kraju, gdyż prowadziłoby to do przekazywania uproszczonego jej obrazu. Prawdziwy obraz kultury daje wyłącznie podejście krytyczne, dialog z tekstem, zachęcający uczniów do samodzielnego szukania alternatywnych informacji niż te podane w podręczniku. Poznawanie kultury obcej powinno być połączone z zachętą do podejmowania wysiłku intelektualnego i odwoływać się do wiedzy i doświadczeń uczniów. Równocześnie powinno sprzyjać kształtowaniu postawy dociekliwości, rzetelności czy wrażliwości w badaniu i opisywaniu zjawisk oraz zachęcać do refleksji i ciągłego zadawania pytań.

Niezwykle trudną rolę do odegrania w tak postrzeganym nauczaniu kultury ma nauczyciel, pełniący rolę pośrednika interkulturowego. Sam musi nieustannie zdobywać wiedzę z zakresu kultury obcej i szeroko rozumianej kompetencji interkulturowej, a równocześnie rozwijać w sobie postawę refleksyjną czy etnograficzną. Jak zauważa Cortazzi (1999: 210), pomagając w interpretacji zjawisk kulturowych,

staje się on prawdziwym „ambasadorem kultury”, prowadzącym mediacje między stronami i zwracającym uwagę na aspekty kultury rodzimej uczniów, które zainteresują obcokrajowców lub mogą być źródłem problemów w kontaktach z nimi.

5. Badanie empiryczne – obserwacje lekcji

5.1. Cel badania, metodologia, narzędzia pomiaru i opis schematu obserwacji

W celu uzyskania informacji o zakresie, rodzaju i formie odniesień kulturowych oraz uwzględniania zasad kształcenia interkulturowego na lekcjach języka obcego w kontekście polskim, od kwietnia do czerwca oraz od września do listopada 2011r. zostały przeprowadzone obserwacje lekcji języka angielskiego w siedmiu liceach ogólnokształcących w Poznaniu. Wybór metodologii jakościowej podyktowany został powszechnie znanymi jej zaletami, a mianowicie tym, iż umożliwia ona uchwycenie prawdziwej rzeczywistości szkolnej oraz wyjście poza deklaratywne sądy respondentów, wyrażane często w badaniach ankietowych. Jak wiadomo, odpowiedzi udzielane w kwestionariuszach często nie mają wiele wspólnego z praktyką szkolną, a w przypadku nauczycieli są często jedynie odzwierciedleniem ich wiedzy teoretycznej, pamiętanej z okresu studiów, której z różnych względów nie stosują na co dzień (Pilch, 1998: 57).

Badanie jest częścią większego projektu, który jest próbą określenia czy i w jakim zakresie homogeniczna, monokulturowa klasa języka angielskiego, z jaką mamy do czynienia w większości przypadków w Polsce, może być dla uczniów źródłem doświadczenia interkulturowego i pozwala im rozwinąć empatię oraz zdolność postrzegania inności. Ponadto czy i na ile interakcja na zajęciach lekcyjnych w szkole przyczynia się do rozwoju wrażliwości, a dalej kompetencji międzykulturowej uczniów, m.in. poprzez umożliwianie im nawiązywanie dialogu wielokulturowego, a zatem czy przygotowuje ich do używania języka angielskiego w globalnym świecie.

Dobór próby był celowy (arbitralny) – nauczycieli dobrano w sposób subiektywny, ale tak, aby byli jak najbardziej reprezentatywni: przy ich wyborze starano się zachować różnorodność populacji nauczycielskiej, cechami różnicującymi dobór były staż pracy i płeć. Podobnie w doborze obserwowanych grup uczniowskich nie zastosowano losowania – wyboru dokonywali nauczyciele, którzy zgodzili się wziąć udział w projekcie. Jednak biorąc pod uwagę fakt, iż hospitowano wszystkie poziomy, a więc klasy pierwsze, drugie i trzecie oraz lekcje na różnych poziomach zaawansowania językowego i klasy, gdzie język angielski jest nauczany z różną częstotliwością, możemy uznać, że wyłoniona próba dobrze odwzorowuje rzeczywistość polskiej szkoły średniej. Reprezentatywność wyników jest jednak trudna do określenia (Lingard i Kennedy, 2007).

W trakcie obserwacji badano ilość i charakter odniesień do kultury na obserwowanych lekcjach. Użyto do tego dwóch kwestionariuszy opracowanych przez Aleksandrowicz-Pędich (2005: 54-55), zmodyfikowanych przez autora

badania. Pierwszy umożliwiał notowanie rodzaju, częstotliwości i źródeł odniesień do kultury, a drugi pozwalał rejestrować występowanie ćwiczeń mających cechy treningu interkulturowego, co pozwoliło na dokonanie także oceny ilościowej. Oba kwestionariusze miały charakter wykazu kryteriów (ang. *checklist*). Pierwszy obejmował informacje dotyczące zakresu tematyki interkulturowej oraz jej źródeł. Zakres tematyczny obejmował: 1. Literaturę piękną, muzykę klasyczną i sztukę (tzw. kulturę wysoką), 2. Film, muzykę i media (tzw. kulturę popularną), 3. Historię i politykę oraz instytucje życia publicznego, 4. Geografię i atrakcje turystyczne, 5. Życie codzienne oraz zwyczaje, 6. Tradycję, folklor i święta narodowe oraz 7. Grupy etniczne i kulturę młodzieżową.

Drugim narzędziem badawczym była lista kryteriów uznanych za elementy treningu międzykulturowego, zawierająca elementy kształcenia interkulturowego rozumianego jako rozwijanie zdolności obserwacyjnych, podnoszenie świadomości różnic i stereotypów oraz ćwiczenie umiejętności dostosowywania zachowania do odmiennych sytuacji kulturowych. Lista obejmowała następujące kategorie: porównywanie obyczajów dotyczących życia codziennego i świąt, porównywanie sytuacji społecznej, politycznej i ekonomicznej, posługiwanie się formami grzecznościowymi, komunikacja niewerbalna, przestrzeń osobista, koncepcja czasu, szok kulturowy, wartości (rodzina, religia, patriotyzm), sposoby okazywania zadowolenia, wdzięczności, żalu i żaloby, krytyki, stereotypy narodowe i etniczne, humor oraz właściwe i zakazane tematy rozmów. Kwestionariusz uwzględniał także źródła stosowanych na lekcji materiałów lub podawanych informacji: używany podręcznik główny, materiały dodatkowe z innych książek oraz inne źródła (wiedza nauczyciela, zasoby Internetu, telewizja, materiały autentyczne przywiezione z zagranicy). Użyte narzędzia pozwoliły określić, w jakim stopniu tematyka kulturowa występuje na lekcji z inicjatywy nauczyciela, a na ile wynika z zawartości stosowanego podręcznika oraz jak często pojawia się przypadkowo w ćwiczeniach gramatycznych, leksykalnych lub rozwijających sprawności językowe.

Wspomniane wyżej kwestionariusze wypełniano w czasie trwania obserwowanych lekcji, a dodatkowo prowadzono także notatki, co zwiększyło rzetelność wyników badania. Wszystkie obserwowane lekcje zostały nagrane na dyktafon, co pozwoliło później na wracanie do zapisu lekcji i dogłębną ich analizę (Silverman, 2011: 247). W fazie planowania badania, zakładano obserwację 10 nauczycieli w sekwencji 10 kolejnych lekcji z wybraną przez nauczyciela jedną grupą językową, co pozwoliłoby zobaczyć łącznie 100 lekcji. Kolejnym czynnikiem determinującym dobór obserwowanych grup językowych miał być używany przez nauczyciela podręcznik kursowy. Aby uniknąć oglądania lekcji specjalnie planowanych albo dostosowanych do oczekiwań przeprowadzającego badanie, nauczyciele nie wiedzieli, jaki jest cel badania. Poinformowano ich jedynie, że w polu zainteresowań badacza jest szeroko rozumienia interakcja w klasie językowej.

W części pierwszej badania (kwiecień-czerwiec 2011 r.), obserwacji poddano trzy grupy językowe z klas pierwszych, o różnych poziomach zaawansowania językowego (od niższego średnio-zaawansowanego, średnio-zaawansowanego, po

wyższy średnio-zaawansowany) prowadzone przez trzech różnych nauczycieli (dwie kobiety i jednego mężczyznę), z ponad dziesięcioletnim stażem pracy w szkole, posiadających najwyższe kwalifikacje zawodowe – tytuły nauczycieli dyplomowanych, pracujących w tym samym liceum. Dwie grupy miały trzy lekcje języka angielskiego tygodniowo, zaś jedna – dwie (pierwszym językiem obcym był dla nich język niemiecki). W związku z licznymi zmianami w planie w okresie prowadzenia hospitacji (czas egzaminów dojrzałości i wycieczek szkolnych) nie udało się zobaczyć planowanych 30 lekcji, a obserwowano ich jedynie 23.

W drugiej fazie projektu, w celu uzyskania obszerniejszego materiału badawczego, zdecydowano się na obserwacje wyłącznie lekcji, które, zdaniem prowadzących je nauczycieli, koncentrowałyby się na kształceniu kulturowym, a zatem próbowano odpowiedzieć na pytanie, w jaki sposób prowadzone jest nauczanie interkulturowe w polskiej szkole. Hospitacji poddano kolejnych 8 nauczycieli w sześciu innych poznańskich liceach (trzy nauczycielki dyplomowane, czworo mianowanych i jedną kontraktową), w trakcie 3 wybranych przez nich lekcji, z tą samą grupą językową (24 lekcje). Obserwowano dwie klasy pierwsze, cztery drugie i dwie klasy trzecie, trzy spośród nich miały rozszerzony program nauczania języka angielskiego (5 godzin tygodniowo). W połączeniu z materiałem badawczym z pierwszej części projektu, uzyskano łącznie obraz 30 lekcji poświęconych, zdaniem hospitowanych nauczycieli, rozwijaniu kompetencji interkulturowej. Dla uzyskania pełniejszego obrazu problemu, po serii obejrzanych zajęć, z każdym nauczycielem (n=11) przeprowadzono wywiad, co pozwoliło na dokonanie analizy postaw nauczycieli i rozumienia przez nich roli kształcenia interkulturowego na lekcjach (Silverman, 2011).

5.2. Wyniki obserwacji

Na 23 lekcje obserwowane w pierwszej części badania 6 (26%), przeprowadzone w dwóch odrębnych grupach językowych, było poświęconych w całości lub w znacznym zakresie rozwijaniu szeroko rozumianej kompetencji kulturowej, natomiast niewiele zajmowano się elementami kształcenia interkulturowego. Omawiano na nich życie codzienne i zwyczaje reprezentantów innych kultur, m.in. różnice w typowym menu Polaków i Anglików, ulubione gry zespołowe Anglików i Polaków (aktywności fizyczne), szeroko rozumiany język ciała i gestów, historię walki ludności czarnoskórej o równe prawa obywatelskie w oparciu o analizę sylwetek znanych bojowników o wolność oraz historię zaginionej cywilizacji i związane z tym atrakcje turystyczne (Machu Pichu w Peru).

Lekcje te były dla uczniów źródłem informacji o innych kulturach, nie tylko brytyjskiej, co jest niezwykle ważne w przygotowaniu uczniów do komunikowania się w globalnym świecie, lecz analiza porównawcza czy umiejętność dostosowywania zachowań językowych i pozawerbalnych do nowej sytuacji, kluczowy element edukacji interkulturowej, odrywały na nich rolę śladową. Nauczyciele niewiele miejsca poświęcali na wykształcenie w uczniach krytycznego rozumienia inności

poprzez kształcenie w nich umiejętności obserwowania inności i nawiązywanie do kultury własnej. Robili to sporadycznie, np. na lekcji poświęconej angielskiej kuchni nauczycielka zapytała o nawyki żywieniowe Polaków.

Warto w tym miejscu zauważyć, że oczekiwanie iż porównywanie dwóch kultur prowadzi w sposób automatyczny do rozwijania świadomości kulturowej uczniów i empatii jest złudne. Zdaniem Byrama (1997: 59-63) tylko krytyczna świadomość kulturowa, osiągnięta dzięki ćwiczeniom pozwalającym dokonywać krytycznej analizy zjawisk kulturowych i ich dekonstrukcji, przyczynia się do rozwoju uczących się w tym zakresie. Stąd należałoby w trakcie lekcji języków obcych skłaniać uczniów do refleksji nad tym, jak ich język ojczysty oraz tożsamość językowa i kulturowa są postrzegane przez innych oraz wyrobić w nich zdolność do traktowania z dystansem norm kulturowych własnego społeczeństwa. Nic takiego nie zaobserwowano jednak na hospitowanych lekcjach.

Nauczyciele nie zwracali uwagi na rozwijanie umiejętności obserwacji i dostrzegania odrębności obcych dla uczniów sytuacji kulturowych. Nie zabiegali też o wykształcenie w nich umiejętności niewartościującego porównywania kultury własnej z obcą, rozwijanie postaw tolerancji, szanowania odrębności, analizy własnych wartości i przekonań czy dostosowywania zachowań do kodu obowiązującego w kulturze obcej. Trudno je zatem uznać za element treningu interkulturowego.

Choć jedną lekcję w całości poświęcono komunikacji niewerbalnej (w oparciu o rozdział z podręcznika *New English File* zatytułowany *Let your body do the talking* – pozwól ciału mówić), odbyło się to jednak w próżni kulturowej. Wprawdzie nauczyciel rozpoczął lekcję od informacji, iż w różnych kulturach ludzie używają zupełnie innych gestów komunikując się ze sobą, albo te same gesty mają zupełnie inne znaczenie, co może być źródłem nieporozumień czy wręcz niezrozumienia. Następnie odniósł się do doświadczenia uczniów i poprosił ich o podanie znanych im przykładów komunikacji pozawerbalnej i jej znaczeń w różnych częściach świata. Czworo uczniów podało takie przykłady, np. skiniecie głową w Polsce oznacza zgodę, a w Bułgarii odmowę. Nauczyciel dodał dwa inne, m.in. różne znaki wykonywane ręką są używane przez osoby podróżujące autostopem w Polsce i Austrii. Ta wprowadzająca część zajęć trwała łącznie 7 minut, z czego komunikacją niewerbalną w kontekście interkulturowym zajmowano się 3 minuty. Przez pozostałe 38 minut lekcji nie było żadnych odniesień międzykulturowych, co pokazuje jak marginalnie traktuje się tę problematykę w szkole. Przy takim podejściu trudno będzie wypracować uczniom umiejętność porównywania, niezbędną, by umieć rozpoznać różnice i podobieństwa między kulturami, a następnie wyciągnąć odpowiednie wnioski.

Łącznie na 17 lekcjach obejrzanych w pierwszej fazie hospitacji nie odnotowano żadnych odniesień do kultury czy elementów nauczania interkulturowego, co stanowi 74% obserwowanych zajęć. Były to sprawnie przeprowadzone lekcje przez dobrze przygotowanych nauczycieli, jednak zdominowane przez tradycyjne nauczanie gramatyki, leksyki lub czterech sprawności językowych, odbywające się niejako w pustce kulturowej. Lekcje prowadzono metodą komu-

nikacyjną, która, z jednej strony promuje użycie języka angielskiego do komunikacji międzynarodowej, co powinno zachęcać do wprowadzania treningu międzykulturowego, lecz z drugiej strony, pozwala na nauczanie bez jakiegokolwiek kontekstu kulturowego. Na obserwowanych 5 lekcjach w grupie o największym poziomie zaawansowania językowego nie zauważono żadnych odniesień kulturowych czy elementów nauczania interkulturowego, co burzy dość powszechne przekonanie, iż wyższe poziomy zaawansowania językowego umożliwiają częstsze wprowadzanie elementów kulturowych na lekcjach.

Na wszystkich lekcjach, na których zajmowano się kulturą (n=6), źródłem odniesień kulturowych był podręcznik⁵. Na dwóch prowadzący lekcję nauczyciele odnieśli się do własnej wiedzy i doświadczenia nabytego w czasie podróży po świecie. Jedno zadanie domowe – przygotowanie w formie pisemnej biografii osoby, która jest dla uczniów inspiracją – wymagało samodzielnego podjęcia poszukiwań przez ucznia, np. w zasobach Internetu. Dziwi tak rzadkie odsyłanie uczniów do stron internetowych, gdyż są one uważane powszechnie za jedno z najlepszych źródeł materiałów służących edukacji międzykulturowej. Jedynie na trzech lekcjach (13% obserwowanych zajęć) dostrzeżono obecność istotnych elementów treningu międzykulturowego: porównywanie obyczajów dotyczących życia codziennego (dwie lekcje) oraz komunikację niewerbalną i szok kulturowy (jedna lekcja). Jednak poświęcano temu niewiele czasu.

Analizując zgromadzony materiał, pochodzący ze wszystkich lekcji poświęconych kształceniu kulturowemu (n=30), możemy stwierdzić, że na obserwowanych lekcjach przeważała interakcja typu nauczyciel – uczeń, dominował nauczyciel, zlecający konkretne zadania, komentujący czy rozmawiający z wybranym, jednym uczniem. Uczniowie rzadko mieli okazję pracować w parach lub grupach, nigdy nie wcielali się w rolę reprezentantów obcych kultur, co byłoby dobrą okazją do konstruowania i negocjowania znaczeń przez uczestników dialogu, odbywającego się przecież zawsze w określonym kontekście kulturowym. Tego typu ćwiczenia rozwijają ponadto umiejętność radzenia sobie z niejasnymi i niejednoznacznymi sytuacjami oraz, poprzez konieczność negocjowania znaczeń, uczą mediacji między kulturami. Uczniowie nie mieli okazji angażować się w ćwiczenia z zakresu werbalizowania różnic i podobieństw kulturowych, wyrażania tego, co dla nich niejasne, a także mówienia o własnych odczuciach i reakcjach na różne aspekty kultury (Kramersch, 1993: 222-225).

⁵ Możemy wnioskować, iż obecność modułu poświęconego kulturze w danym podręczniku w dużej mierze determinuje częstotliwość jej obecności na lekcjach. W hospitowanych grupach nauczyciele pracowali z następującymi podręcznikami: *Matura Explorer. Pre-intermediate* (Nowa Era) (troje nauczycieli), *Upstream. Intermediate* (Express Publishing), *New English File. Upper-Intermediate* (Oxford University Press), *Matura Rozszerzona. Upper-intermediate* (Longman), *Matura Solutions* (Oxford University Press) – dwie nauczycielki, jedna – poziom średniozaawansowany, druga – zaawansowany, *Matura Success* (Longman) – trzy nauczycielki: dwie poziom upper-intermediate, jedna – intermediate.

Równie rzadko zachęcano uczniów do zadawania pytań, relatywizowania, poddawania w wątpliwość i sprawdzania swoich założeń w odniesieniu do rozumienia danego komunikatu (Corbett, 2003: 97). Nie rozwijano także ich umiejętności obserwowania ludzkich zachowań i analizowania danych etnograficznych, w celu uzyskania wiedzy o kulturze. Dzieje się tak ze szkodą dla uczniów, gdyż wszystkie wspomniane działania prowadzą do rozwoju osobowości uczniów, inicjatywy, autonomii, pewności siebie i elastyczności w działaniu.

Dużą część lekcji uczniowie poświęcali na czytanie tekstu lub słuchanie wypowiedzi z CD oraz szeroko rozumiane rozwijanie sprawności czytania czy słuchania ze zrozumieniem. W większości nie były to jednak omawiane wcześniej tzw. teksty otwarte, pozwalające na nawiązanie dialogu z ich autorami czy prezentowanymi w nich treściami.

Jedynie na 7 lekcjach (23%) w dużej części dominowali uczniowie. Na lekcji poświęconej subkulturom młodzieżowym, uczniowie przedstawiali przygotowane w domu prezentacje (w czterech grupach). Razem z częścią organizacyjną lekcji zajęło to 35 minut. Po wysłuchaniu uczniów, nauczycielka zapytała dlaczego dla młodych ludzi tak ważne jest, aby identyfikować się z określoną subkulturą. Niestety, pozwoliła odpowiedzieć na nie jedynie trzem uczniom, co łącznie trwało minutę. Pozostałe 9 minut lekcji przeznaczono na dwa ćwiczenia w parach. W pierwszym, rodzic, niezadowolony ze związku dziecka z subkulturą młodzieżową, rozmawia z nim, on zaś próbuje przedstawić argumenty za przynależnością do niej (3 minuty). Następnie wybrani uczniowie odgrywający rolę rodzica streszczają na forum klasy, co usłyszeli (2 minuty). W drugim ćwiczeniu zmartwiony rodzic szuka porady u psychologa (2 minuty). Ostatnie 2 minuty lekcji wybrani uczniowie-psychologowie relacjonują problem i rady, jakich udzielili.

Choć w założeniu ćwiczenia wydają się być atrakcyjne i przydatne z punktu widzenia zarówno nauki języka, jak i rozwijania kompetencji interkulturowej, to wydaje się, iż bez przygotowania są prawie niewykonalne. Trudno oczekiwać, że 17-letni uczeń wcieli się w rolę psychologa i że bliskie będą mu lęki rodzica o własne dziecko. Z perspektywy interkulturowej komentarz ucznia-psychologa, iż zalecił rodzicowi, którego syn jest skinheadem, poddanie go terapii, gdyż to choroba i brak komentarza nauczycielki, skazuje lekcję na porażkę w zakresie rozwijania akceptowania inności, co jest istotnym elementem kształcenia interkulturowego. Lekcja w żaden sposób nie pokazała uczniom, że nie należy kategoryzować czy wartościować otaczających nas zjawisk czy osób, gdyż nasze osądy są często krzywdzące, powierzchowne i zupełnie niezgodne z rzeczywistością. Podobnie nie przyczyniła się do otwierania się uczniów na inność i unikania stereotypizacji otaczającego nas świata.

Druga lekcja, na której dominującą rolę odgrywali uczniowie, w całości poświęcona była stereotypom. Przez 45 minut siedzący w kole uczniowie próbowali rozstrzygnąć czy odwoływanie się do stereotypów jest złe. Spośród 12 uczniów obecnych na lekcji i biorących udział w dyskusji połowa (6) nie zabrało głosu ani razu. Argumenty podawane przez uczniów były powierzchowne, a dyskusja często

odchodziła od meritum, np. próbowano rozmawiać o naturze człowieka oraz odpowiedzieć na pytanie, czy człowiek z natury jest dobry czy zły. Jednym z powodów mogła być niepewność uczestników co do samego terminu – dyskusje należało poprzedzić gruntowną analizą definicji stereotypu. Wystarczyło odwołać się do dwóch niezwykle interesujących ćwiczeń z lekcji poprzedniej, opartych na prezentowanych na ekranie obrazkach/obrazie. W pierwszym, uczniowie, patrząc na abstrakcyjne obrazki azjatyckiego artysty, próbowali określić czy przedstawiają one Europejczyków czy Azjatów. Artysta przedstawił w nich swoją wizję obu w następujących kategoriach: wyrażanie opinii, punktualność, podróżowanie, restauracja i stanie w kolejce. W drugim odgadywali reprezentację wszystkich krajów Unii Europejskiej na obrazie czeskiego artysty. Oba ćwiczenia pozwoliłyby wnioskować, iż stereotypy są subiektywne oraz przedstawiają uproszczony i zabarwiony wartościująco obraz rzeczywistości.

Toczona w klasie dyskusja była całkowicie spontaniczna, brakowało moderatora, nie podsumowano jej. Zupełnie pominięto rolę stereotypów jako istotnego elementu prowadzącego do nieporozumień między ludźmi w komunikacji z przedstawicielami innych kultur. Szkoda, że punktem wyjścia lekcji nie był jakiś tekst lub że nauczycielka nie zleciła uczniom przygotowania się do dyskusji w domu. Oczekiwanie, iż uczniowie mają argumenty do rozmowy na każdy temat jest nierealne, szczególnie jeśli planuje się poświęcić na dyskusję całą lekcję. Nauczycielka, stojąca poza kręgiem uczniów, jedynie raz zareagowała na argument pojawiający się w debacie i zadała pytanie dlaczego warto być otwartym. Ponadto dwukrotnie przyszła dyskutantom z pomocą, podpowiadając nieznanne słówko. Szkoda, że takich pytań ze strony nauczycielki nie pojawiło się więcej, gdyż właśnie one pozwoliłyby uczniom uświadomić sobie wagę problemu i negatywny wpływ stereotypów na harmonijne współzycie ludzi, szczególnie jeśli pochodzą oni z różnych kręgów kulturowych.

Dużo lepiej poradziła sobie z problemem stereotypów inna obserwowana nauczycielka, która poświęciła temu problemowi dwie lekcje. Celem pierwszej lekcji było uświadomienie uczniom, że stereotypy przekazują nam uproszczony i często nieprawdziwy obraz świata. Lekcja miała formę dyskusji, ale zaprojektowano ją znacznie lepiej niż omawianą wcześniej. Na początku uczniowie definiowali termin w parach, później na forum klasy próbowali ustalić wspólnie definicję stereotypu (7 minut). W dalszej części lekcji prowadzono dyskusję w oparciu o podane przez nauczycielkę, zapisane na tablicy, pięć stereotypowych opinii o Polakach (31 minuty). W przeciwieństwie do poprzedniczki, hospitowana nauczycielka była moderatorem dyskusji, często zadawała dodatkowe pytania, np. o stosunek do inności lub komentowała stwierdzenia uczniów lub prosiła innych o komentarz, odwołując się do ich doświadczeń, np. zeszłorocznej wizyty w szkole grupy młodzieży niemieckiej.

Sterowana dyskusja pozwoliła uniknąć odchodzenia od tematu, a trafne pytania nauczycielki uświadamiały uczniom, iż ich wcześniejsze opinie, nieoparte rzetelną informacją czy własnym doświadczeniem, bywają często niepraw-

dziwe czy wręcz krzywdzące. Całość została podsumowana (5 minut). Jako zadanie domowe nauczycielka zleciła uczniom przygotowanie krótkiego wystąpienia na temat stereotypów związanych z Brytyjczykami i Amerykanami, co dobrze wpisuje się we wdrażanie uczących się w prowadzenie własnych badań czy poszukiwań, np. w oparciu o zasoby Internetu.

Druga lekcja została przeprowadzona w oparciu o materiał podręcznikowy (*Matura Solutions Intermediate*) – uczniowie czytali wypowiedzi trzech różnych osób na temat mieszkańców Londynu: rodowitego Londyńczyka, Polki mieszkającej w Londynie od roku i urodzonego tam Pakistańczyka. Następnie słuchali wypowiedzi czterech rówieśników z różnych krajów mówiących o typowych cechach swojego narodu. Myślą przewodnią lekcji było przeświadczenie, że stereotypy bywają nieprawdziwe i krzywdzące, co nauczycielka kilkakrotnie podkreśliła.

Ciekawe trzy kolejne lekcje prowadzone przez inną nauczycielkę dotyczyły szeroko rozumianych plusów i minusów wielokulturowości (dwie lekcje) i stereotypów (jedna lekcja). Lekcje przeprowadzono w oparciu o teksty spoza podręcznika (*Multiculturalism* i *National Stereotypes*). Na pierwszej uczniowie definiowali wielokulturowość, próbowali ustalić jakie może rodzić problemy, ale także jakie stwarza korzyści. Zastanawiali się także, co mogłoby im sprawiać najwięcej kłopotów w zaakceptowaniu obcokrajowców w Polsce (14 minut). W dalszej części lekcji, uczniowie w grupach czytali tekst traktujący o zaletach i zagrożeniach związanych z życiem w multikulturowym społeczeństwie (łącznie z ćwiczeniem – dopasowaniem do akapitów nagłówków i znalezieniem par: za i przeciw oraz sprawdzeniem, w trakcie którego uczniowie wyrażali także własne opinie, trwało to 19 minut). Ostatnią część zajęć (10 minut) poświęcono na dyskusję na temat co może rodzić napięcia i konflikty pomiędzy mniejszościami etnicznymi a ludnością tubylczą.

Druga lekcja w całości była poświęcona dyskusji nad zaletami i wadami wielokulturowości w oparciu o 9 pytań, nad którymi uczniowie mieli się zastanowić w domu. Rolę moderatora przyjęła nauczycielka, co pozwoliło wciągnąć wszystkich uczniów do rozmowy oraz ograniczyło wypowiedzi odbiegające od tematu. Udało się rozwinąć kwestie związane z tolerancją, tożsamością narodową i patriotyzmem. Nauczycielka umiejętnie tonowała pojawiające się ksenofobiczne i nietolerancyjne komentarze uczniów, zadając trafne pytania, pozwalające uczniom przemyśleć słuszność wypowiedzianych wcześniej sądów, np. dotyczące Cyganów mieszkających w Polsce. Trzecia lekcja, skonstruowana analogicznie, dotyczyła stereotypów, ich ograniczającego wymiaru i często nieprawdziwego opisu rzeczywistości. Z pewnością lekcje te w znacznym stopniu przyczyniły się do refleksji jej uczestników nad takimi kwestiami jak akceptacja inności, konieczność niewartościującej oceny otaczającego nas świata, znaczenie tolerancji dla współzycia ludzi pochodzących z różnych kultur czy konieczności zachowywania dystansu do samego siebie, omawianych kwestii czy nawet weryfikacji utrwalonych sądów i stereotypów.

Powszechnie wiadomo, że wiedza na temat danej kultury jest obszerna i ciągle ulega zmianie, stąd w ramach nauki języka obcego w szkole nie sposób przedstawić nawet jej najważniejszych aspektów. Dlatego niezwykle ważnym celem lekcji języków obcych powinno być rozwijanie wspomnianych już wcześniej umiejętności badawczych (etnograficznych), potrzebnych uczestnikom-obszernym czy badaczom kultury. Nic takiego nie miało miejsca na hospitowanych lekcjach. Zlecane zadania domowe, które mogłyby być dobrą okazją do ich ćwiczenia, oparte były głównie o ćwiczenia książkowe. Czasami nauczyciele prosili uczniów o napisanie krótkich wypowiedzi dotyczących ich życia, np. opisanie własnych nawyków żywieniowych. Zauważono dwa, wspomniane już wcześniej, wyjątki: po lekcji poświęconej ważnym postaciom w amerykańskiej historii walki o równouprawnienie ciemnoskórych obywateli, uczniowie mieli napisać w domu biografię osoby, która jest dla nich inspiracją, a po lekcji poświęconej stereotypom, uczniowie mieli przygotować informacje o Amerykanach i Brytyjczykach. Elementem obu zadań było wyszukiwanie potrzebnych informacji, jednak oba zadania nie wymagały dokonywania żadnych porównań czy analiz międzykulturowych, stąd trudno je uznać za przykłady ćwiczeń pozwalających uczniom sprawdzić się w roli etnografa czy badacza kultury.

Trzeba zaznaczyć, iż źródłem informacji o różnych kulturach są nie tylko bezpośrednie zachowania przedstawicieli danej kultury, ale także jej wytwory: literatura, środki masowego przekazu, reklama i inne zjawiska kulturowe. A zatem pomoce wizualne, takie jak zdjęcia, plakaty, broszury turystyczne, pocztówki i ilustracje w podręczniku do nauki języka obcego mogą być źródłem wiedzy o danej kulturze i są niezbędne do efektywnego nauczania kultury obcej w szkole. Ich obecność w klasie wprowadza element „inności” i może generować swoistego rodzaju dialog interkulturowy. Odczytywanie znaczeń przekazywanych za pomocą obrazu wymaga umiejętności obserwacji, interpretacji i krytycznej świadomości kulturowej, podobnie jak w porównawczych badaniach etnograficznych. Jak zauważa Corbett (2003: 141-144), uczyć się języka obcego potrzebuje ćwiczeń, które kształcą jego umiejętność odczytywania, czyli interpretowania wszystkich przekazów kulturowych w różnych formach.

Pomimo tego, że na omawianej wcześniej lekcji poświęconej komunikacji niewerbalnej korzystano z ilustracji zamieszczonych w podręczniku *New English File* (uczniowie mieli dopasować do każdego z zamieszczonych obrazków, ukazujących różny wyraz twarzy prezentowanej osoby, konkretne zdarzenie), to jednak w żaden sposób nie były one osadzone w kontekście kulturowym, stąd z punktu widzenia nauczania interkulturowego okazały się całkowicie nieprzydatne. W trakcie lekcji poświęconej jedzeniu (*Matura Explorer*), dość bogato zilustrowanej różnorodnością kuchni angielskiej, nauczycielka nie wykorzystała potencjału zdjęcia nietypowej, mieszczącej się na wysokości 50 metrów restauracji w Jaffie. Ograniczyła się do pytania, czy uczniowie chcieliby się w niej znaleźć. Zupełnie pominięto jej „inność”, kwestie różnorodności architektonicznych na świecie i ich przychyny. Zdjęć towarzyszących tekstowi o różnych grach zespołowych w Anglii, nie

omówiono wcale. Podobnie było na lekcjach o bohaterach walczących o równouprawnienie ludności kolorowej w USA i ikonach architektury światowej (*Matura Explorer*). Nie dość, że nauczyciele nie przynoszą własnych materiałów, to nie wykorzystują tych dostępnych w książkach, których używają. Wyjątek stanowiła nauczycielka, która lekcję o stereotypach poprzedziła ciekawą rozmową, której punktem wyjścia były prezentowane na ekranie abstrakcyjne obrazy, przedstawiające Europejczyków i Azjatów (ćwiczenie opisano wcześniej).

5.3. Wywiady z nauczycielami

Przyczyn tak powierzchownego traktowania kształcenia interkulturowego w szkole należy upatrywać w nieznanomości tematyki treningu międzykulturowego wśród nauczycieli i postrzeganiu przez nich własnej roli jako osoby, która ma przede wszystkim wykształcić u uczniów cztery sprawności językowe i dostarczyć im wiedzy z zakresu leksyki i gramatyki języka obcego. W czasie prowadzonych wywiadów większość obserwowanych nauczycieli deklarowała, iż głównym celem nauczania języka obcego w szkole powinno być przygotowanie uczniów do używania go w komunikacji (73%, n=8). Jednak priorytetem jest dla nich przygotowanie uczniów do egzaminu maturalnego (82%, n=9), który nie sprawdza znajomości kultury (tłumaczy to dość rzadkie odwołania do kultury na lekcji w pierwszej części badania). Tego oczekują od nauczycieli uczniowie, ich rodzice i władze oświatowe. Tylko jedna nauczycielka stwierdziła, iż nie koncentruje się na maturze, gdyż, jej zdaniem, szeroko rozumiana umiejętność komunikowania się w języku obcym jest znacznie ważniejsza.

Wszyscy nauczyciele opowiadają się za włączeniem treningu interkulturowego do programu nauczania języka obcego, choć tylko jeden z nich, pytany o to, co taki trening powinien obejmować, oprócz tradycyjnych elementów kształcenia kulturowego, wymienił uczenie uczniów otwartości na inność. Z rozmów wynika, iż nauczyciele nie wiedzą, co taki trening powinien obejmować. Nie dziwi to, gdyż jedynie dwóch odbyło taki trening (18%, n=2), pomimo tego, iż wszyscy deklarują, że regularnie biorą udział w różnych formach doksztalcania nauczycieli, co pokazuje, iż nie jest to popularny czy powszechny element tego typu kursów. Nikt z badanych nie przyznał, że nie czuje się przygotowany do prowadzenia takiego treningu w ramach prowadzonych przez siebie lekcji – 5 (45%) stwierdziło, że jest do tego przygotowana, zaś 6 (55%) czuje się przygotowana do tego średnio.

Zdaniem większości hospitowanych nauczycieli (55%, n=6), monokulturowa klasa językowa może być źródłem doświadczenia interkulturowego dla uczniów, głównie za sprawą odpowiednio dobranego podręcznika czy innych materiałów dydaktycznych, ale także poprzez odwoływanie się do różnych doświadczeń uczniów i nauczycieli z podróży zagranicznych (4 (36%) z nich mieszkało zagranicą przez rok lub dłużej). 3 (27%) uznało, że jest to możliwe w ograniczonym zakresie, zaś 2 (18%) stwierdziło, iż jest to niemożliwe. Obserwowani nauczyciele nie współ-

pracują z nauczycielami innych przedmiotów w celu opracowania wspólnych programów nauczania interkulturowości. Jedna przygotowywała z nauczycielem języka polskiego inscenizację sztuki, druga prowadzi od czasu do czasu nieformalne rozmowy w pokoju nauczycielskim z nauczycielami geografii i historii.

Choć wszyscy mają wpływ na wybór podręcznika, z którym pracują, to tylko jedna nauczycielka kieruje się obecnością modułu związanego z nauczaniem kultury przy jego wyborze. Dla większości głównym kryterium jest dostosowanie książki do wymogów egzaminu maturalnego. Pomimo tego większość sądzi, iż podręcznik, z którym aktualnie pracują, spełnia swoje zadanie w kwestii kształcenia interkulturowego w stopniu ograniczonym 64%, $n=7$, zaś 2 (18%) ocenia go pod tym kątem dobrze lub bardzo dobrze. Jedynie dwoje (18%) uznało, iż książka wywiązuje się z tego zadania słabo.

5.4. Wnioski z obserwacji

Kształcenie kulturowe odbywa się w polskiej szkole rzadko, a interkulturowość w zasadzie nie istnieje. W ramach modułu kulturowego na lekcjach języków obcych najczęściej omawiano życie codzienne i zwyczaje przedstawicieli innych kultur (20%) oraz zagadnienia związane z historią obcych krajów (16,7%). Równie popularnymi tematami lekcji dotyczących kultury były geografia i atrakcje turystyczne różnych krajów (10%) oraz grupy etniczne i kultura młodzieżowa (10%). Swoje miejsce mają też tradycja, folklor i święta narodowe (6,7%). Obserwowani nauczyciele prezentują na lekcjach wybrane aspekty obcych kultur, ale nie robią tego w wymiarze międzykulturowym.

Hospitowane lekcje pokazują, iż w szkole polskiej wciąż dominuje tendencja do przedstawiania kultury obcej jedynie za pomocą faktów. Choć wiedza o kulturze jest konieczna, to jednak najważniejsze dla uczniów są umiejętności, pozwalające stać się wrażliwymi i krytycznymi obserwatorami każdej kultury, z własną włącznie, i które umożliwią im w dorosłym życiu samodzielne kontynuowanie nauki (Roberts i in., 2001). Obserwowane 30 lekcji, na których zajmowano się kształceniem kulturowym, w znacznej mierze sprowadzały się do przekazywania wiedzy deklaratywnej dotyczącej wybranych aspektów nieznanymi uczniom kultur. Potencjał znajdujący się w materiałach wizualnych, z punktu widzenia kształcenia interkulturowego, był niewykorzystywany.

Najczęściej stosowanym przez nauczycieli typem ćwiczenia interkulturowego jest porównywanie odmienności kulturowej (zaobserwowano je na 4 z 47 hospitowanych łącznie lekcji (8,5%)), jednak proporcje pomiędzy eksponowaniem różnych fragmentów odmiennych kultur a porównywaniem ich z kulturą własną są zachwiane – zbyt duży akcent kładzie się na pokazywanie inności, zaniedbując refleksję nad kulturą własną, lub robi się to zbyt powierzchownie. Zupełnie pominięto kształtowanie odpowiednich postaw i umiejętności radzenia sobie z innością.

Obserwowani nauczyciele stosunkowo rzadko odwoływali się na lekcjach do kultury polskiej. A jak wiemy, zgodnie z zasadami kształcenia interkulturowego, aby dobrze funkcjonować w globalnym świecie, trzeba zdawać sobie sprawę, że kultura rodzima determinuje naszą percepcję, interpretację i zachowania, oraz mieć świadomość kiedy i jak to się dzieje. Dlatego tak ważne wydaje się odwoływanie do kultury własnej na lekcjach języków obcych, a jednocześnie przestrzega przed porównywaniem kultur wyłącznie z jednej, rodzimej perspektywy (Sercu, 1998: 261-262). Ponadto, przyjęcie perspektywy obcej pozwala bardziej świadomie spojrzeć na rzeczywistość uznawaną za oczywistą, porównywanie kultury obcej i rodzimej umożliwia poznanie zwłaszcza nieuświadomionych aspektów kultury własnej, przez co wzmacnia się poczucie tożsamości kulturowej uczniów.

6. Uwagi końcowe

Kształcenie interkulturowe w ramach lekcji języka angielskiego wydaje się dziś czymś niezbędnym, szczególnie wobec rosnącej roli tego języka jako narzędzia w komunikacji międzynarodowej. Analiza obserwowanych lekcji pokazuje, że dialog interkulturowy w polskiej klasie językowej występuje niezwykle rzadko. Kultury naucza się w bardzo ograniczonym zakresie i w sposób tradycyjny. Choć obserwowani nauczyciele mają świadomość konieczności prowadzenia kształcenia interkulturowego, prowadzą je w ograniczonym zakresie. Dzieje się tak prawdopodobnie dlatego, że sami dokładnie nie wiedzą, co taki trening powinien obejmować. Ponadto, uczestnicy procesu edukacyjnego, ich rodzice i władze oświatowe oczekują od nich, przygotowywania na lekcjach uczniów do egzaminu maturalnego, który nie sprawdza wiedzy kulturowej czy umiejętności interkulturowych.

Impulsem do omawiania problematyki kulturowej czy interkulturowej jest zwykle używany podręcznik i treści w nim zawarte. Na lekcjach dominuje nauczyciel, bardziej angażujące uczniów formy pracy, np. poszukiwanie własnych źródeł informacji, a następnie samodzielne ich prezentowanie są stosowane rzadko. Prac projektowych, które byłyby okazją dla uczniów do samodzielnego analizowania wybranych elementów kultury obcej i porównywania ich z rodzimą nie stosuje się wcale. Postulat podejścia porównawczego do zagadnień różnic kulturowych czy obyczajowych w nauczaniu kultury jest realizowany w stopniu minimalnym. Uczniów sporadycznie zachęca się do własnych poszukiwań, przemyśleń i doboru argumentacji. Nauczyciele wydają się nie mieć świadomości, że wiedza kulturowa sprzyja budowaniu tolerancji, a edukacja interkulturowa ma istotny wpływ na postawy uczniów: otwarcie na świat, rewizję stereotypów i porzucenie etnocentryzmu. Dlatego więcej uwagi należałoby poświęcić kształceniu interkulturowemu przyszłych nauczycieli i moduł ten uczynić tematem przewodnim szkoleń oferowanych czynnym nauczycielom. Z pewnością podniosłoby to świadomość nauczycieli, jak ważnym elementem edukacji językowej jest dziś kształcenie interkulturowe oraz zwiększyłoby częstotliwość i jakość dialogu interkulturowego w klasie.

BIBLIOGRAFIA

- Aleksandrowicz-Pędich, L. 2005. *Międzykulturowość na lekcjach języków obcych*. Białystok: Wydawnictwo Uniwersytetu w Białymstoku.
- Byram, M. i Morgan, C. 1994. *Teaching and learning language and culture*. Clevedon, OH: Multilingual Matters.
- Byram, M. 1997. *Teaching and assessing intercultural communicative competence*. Clevedon, UK: Multilingual Matters.
- Byram, M. 2008. *From foreign language Education to education for intercultural citizenship. Essays and reflections*. Clevedon, UK: Multilingual Matters.
- Byram, M. i Zarate, G. 1996. *Młodzież wobec różnic. Propozycje dla nauczycieli*. Warszawa: Fundacja Edukacja dla Demokracji.
- Corbett, J. 2003. *An intercultural approach to English language teaching*. Clevedon, UK: Multilingual Matters.
- Cortazzi, M. 1999. „Cultural mirrors: materials and methods in the EFL classroom”. [w:] Hinkel, E. (red.). *Culture in second language teaching and learning*. Cambridge: Cambridge University Press. 196-219.
- Fenner, A. 2000. „Cultural awareness”. [w:] Fenner, A. i Newby, D. (red.). *Approaches to materials design in European textbooks*. ECML: Council of Europe. 142-155.
- Forsman, L. 2010. „EFL education in the new millennium: focus on the promotion of awareness of difference and diversity”. [w:] *Scandinavian Journal of Education Research* 54: 501-517.
- Habermas, J. 1999. *Teoria działania komunikacyjnego*. Warszawa: Wydawnictwo Naukowe PWN.
- Kelly, G. 1955. *The psychology of personal constructs*. New York: Norton.
- Kohonen, V., Jaatinen, R., Kaikkonen, P. i Lehtovaara, J. 2001. *Experiential learning in foreign language education*. London: Longman.
- Kramsch, C. 1993. *Context and culture in language teaching*. Oxford: Oxford University Press.
- Lingard, L. i Kennedy, T. J. 2007. *Qualitative research in medical education*. Edinburgh: ASME.
- Pilch, T. 1998. *Zasady badań pedagogicznych*. Warszawa: Żak.
- Risager, K. 1991. „Cultural references in European textbooks: An evaluation of recent tendencies”. [w:] Buttjes, D. i Byram, M. (red.). *Mediating languages and cultures: Towards an intercultural theory of foreign language education*. Clevedon, UK: Multilingual Matters. 181-192.
- Roberts, C., Byram, M., Barro, A., Jordan, S. i Street, B. 2001. *Language learners as ethnographers*. Clevedon, UK: Multilingual Matters.
- Rogers, C. R. 1969. *Freedom to learn*. Columbus, Ohio: Charles Merrill.
- Scollon, S. 1999. „Confucian and Socratic discourse in the tertiary classroom”. [w:] Hinkel, E. (red.). *Culture in second language teaching and learning*. Cambridge: Cambridge University Press. 13-27.

- Sercu, L. 1998. „In-service teacher training and the acquisition of intercultural competence”. [w:] Byram, M. i Fleming, M. (red.). *Language learning in intercultural perspective. Approaches through drama and ethnography*. Cambridge: Cambridge University Press. 255-274.
- Seidlhofer, B. 2010. „Giving voice to English as a lingua franca”. [w:] Facchinetti, R., Crystal, D. i Seidlhofer, B. (red.). *From international to local English and back again*. Bern: Peter Lang: 132-156.
- Silverman, D. 2011. *Interpreting qualitative data: a guide to the principles of qualitative research*. (wydanie czwarte). Los Angeles: Sage.
- Tarnowski, K. 2005. *Usłyszeć niewidzialne. Zarys filozofii wiary*. Kraków: Instytut Myśli Józefa Tischnera.
- Thompson, C. 2011. „A dialogic approach to the design of a transcultural communication classroom activity for multilingual learners”. [w:] *Language, Culture & Curriculum* 24: 207-220.
- Williams, M. i Burden, R. 1997. *Psychology for language teachers*. Cambridge: Cambridge University Press.

Sprawozdanie z konferencji Polskiego Towarzystwa Neofilologicznego

Dyskurs edukacyjny w klasie językowej – Kalisz 2011

W dniach 12.-14.09.2011 r. odbyła się w Kaliszu doroczna Konferencja Naukowa Polskiego Towarzystwa Neofilologicznego, współorganizowana przez Zarząd Główny Towarzystwa i Zakład Filologii Angielskiej Wydziału Pedagogiczno-Artystycznego Uniwersytetu im. Adama Mickiewicza w Kaliszu.

Honorowy patronat nad konferencją objęła pani Minister Nauki i Szkolnictwa Wyższego prof. dr hab. Barbara Kudrycka, pan Rektor Uniwersytetu im. Adama Mickiewicza w Poznaniu prof. dr hab. Bronisław Marciniak, pan Prezydent Miasta Kalisza dr Janusz Pęcherz oraz pan Marszałek Województwa Wielkopolskiego Marek Woźniak.

Komitet Naukowy, w skład którego weszli prof. Krystyna Drożdżal-Szelest (UAM Poznań), Katarzyna Karpińska-Szaj (UAM Poznań), Jan Majer (Uniwersytet Łódzki), Anna Michońska-Stadnik (Uniwersytet Wrocławski), Anna Niżegorodcew (Uniwersytet Jagielloński), Urszula Paprocka-Piotrowska (KUL), Mirosław Pawlak (UAM Kalisz), Halina Widła (Uniwersytet Śląski), Weronika Wilczyńska (UAM Poznań) zadbał o wysoki poziom naukowy konferencji. Natomiast kierowany bardzo sprawnie przez pana prof. Mirosława Pawlaka Komitet Organizacyjny (mgr Agnieszka Pietrzykowska i mgr Elżbieta Tomczyk – sekretarze Konferencji, dr Marek Derenowski, dr Mariusz Kruk, dr Anna Mystkowska-Wiertelak, dr Bartosz Wolski oraz mgr Jakub Bielak, mgr Hubert Darul, mgr Tomasz Kulka i mgr Artur Skweres) zapewnił znakomite warunki do obradowania i troszczył się podczas Konferencji o dobre samopoczucie wszystkich jej uczestników.

W konferencji wzięło udział 140 osób, głównie członków PTN ze wszystkich oddziałów krajowych, ale także niezrzeszonych sympatyków z całego kraju. Obrady podzielono na trzy sekcje (w pierwszym dniu) i cztery (w dwóch kolejnych), które poprzedzone były wykładami plenarnymi profesorów: Weronikę Wilczyńską, Tomasza Szkudlarkę, Annę Niżegorodcew, Jana Majera, Kaziemierza Myczko i Szymona Wróbla, wprowadzającymi w konkretne zagadnienia omawiane i dyskutowane w sekcjach przez 60 prelegentów.

Elementem towarzyszącym konferencji – zgodnie z wieloletnią już tradycją – były warsztaty dla zainteresowanych nauczycieli języków obcych, tym razem na temat nauczania języka angielskiego w przedszkolu, moderowane przez panią mgr Annę Domińską z UAM w Poznaniu. Interesującym i ważnym akcentem podczas konferencji był panel dyskusyjny wokół głównego tematu konferencji „Dyskurs edukacyjny w klasie językowej”, który prowadziła pani prof. Krystyna Drożdżal-Szelest. Był on okazją do podsumowania tej niezwykle owocnej konferencji.

Konferencja przebiegła w przyjaznej i koleżeńskej atmosferze. Tematyka rozmów prowadzonych w kularach zdradzała żywe zainteresowanie omawianymi podczas obrad głównie zagadnieniami dotyczącymi dyskursu na lekcji, sposobami jego organizacji, rolą nauczyciela i ucznia w jego kształtowaniu czy metodologią badań nad nim. Dodatkowo przebieg konferencji umilił atrakcyjny program kultu-

ralny zaproponowany przez organizatorów. W pierwszym dniu uczestnicy mogli posłuchać ciekawego koncertu w wykonaniu pracowników i studentów goszczącego ich Wydziału Pedagogiczno-Artystycznego UAM w Kaliszu, wieczorem pospacerować z przewodnikiem po kaliskiej Starówce, a w drugim dniu zwiedzić piękny zamek w Gołuchowie, a na wspólny wieczór bankietowy zostali zaproszeni do gościnnej Powozowni zamkowej, gdzie degustując wyśmienite dania mogli swobodnie porozmawiać i wymienić doświadczenia zawodowe.

Chce się z uznaniem i radością stwierdzić, że konferencja w starym i pięknym Kaliszu podtrzymała długoletnią tradycję wszystkich ogólnopolskich konferencji Polskiego Towarzystwa Neofilologicznego, których ogólnym założeniem była i jest wymiana doświadczeń w znaczących i żywotnych kwestiach związanych z dydaktyką języków obcych przez nauczycieli, wykładowców i lektorów wszystkich języków nauczanych w polskich szkołach, łącznie z językiem polskim jako obcym.

Na następną konferencję zapraszamy do Bydgoszczy!

Jolanta Knieja (UMCS Lublin)

TABLE OF CONTENTS

INTRODUCTION: Mirosław Pawlak 5

ARTICLES

1. Weronika Wilczyńska – *Do we need the concept of discourse in foreign language pedagogy?* 7
2. Katarzyna Rokoszevska – *Educational discourse in the foreign language classroom from the perspective of Sociocultural Theory* 27
3. Joanna Targońska – *Interaction in the foreign language classroom: Research methodology* 43
4. Danuta Wiśniewska – *Is silence always golden? Perception of silence in the EFL classroom* 61
5. Mirosław Pawlak – *Negotiating form and meaning in the foreign language classroom: Results of a study* 77
6. Małgorzata Sychała – *Educational discourse and development of intercultural negotiation competence in the foreign language classroom: The case of Spanish* 91
7. Paweł Sobkowiak – *Intercultural dialogue during English classes in the Polish educational context* 107

REPORTS AND ANNOUNCEMENTS 129

DEKLARACJA CZŁONKOWSKA

Niniejszym proszę o przyjęcie mnie w poczet członków
POLSKIEGO TOWARZYSTWA NEOFILOLOGICZNEGO

nazwisko
imię
tytuł, stopień naukowy
adres do korespondencji
miejsce zatrudnienia
język nauczany
rok wstąpienia do PTN
telefon
e-mail

Jestem nauczycielem, doktorantem, studentem*

Oświadczam, że:

- znany mi jest Statut PTN i akceptuje jego postanowienia (zob. <http://www.poltowneo.org>),
- zobowiązuję się do corocznego uiszczania składki członkowskiej,
- wyrażam zgodę/nie wyrażam zgody* na umieszczenie mojego nazwiska na stronie www PTN w Internecie,
- wyrażam zgodę/nie wyrażam zgody* na umieszczenie mojego nazwiska i adresu internetowego na stronie www PTN w Internecie.

* niepotrzebne skreślić

data/podpis

Składka członkowska za rok 2011 wynosi 40 zł dla doktorantów i studentów,
60 zł dla pozostałych członków.

Konto PTN: BZWBK o/Turek 36 1090 1229 0000 0001 1331 9397

Wypełnioną deklarację wraz z dowodem wpłaty prosimy przesłać na adres siedziby PTN
(deklarację członkowską można wypełnić na stronie www).

Polskie Towarzystwo Neofilologiczne Zarząd Główny

Collegium Novum UAM

al. Niepodległości 4, pokój 014

61-874 Poznań

adres internetowy: <http://www.poltowneo.org>