

Jolanta Sujecka-Zajac
Instytut Romanistyki UW
jolanta.zajac@uw.edu.pl

ROLA MEDIACJI DYDAKTYCZNEJ W ROZWIJANIU WARSZTATU POZNAWCZEGO UCZNIĄ NA LEKCJI JĘZYKA OBCEGO

The role of didactic mediation in the development
of the learner's cognition in the language classroom

Each learning is, by its very nature, a situation of conflict as well as cognitive and socio-affective, and its intensity depends on the learner's existential competence (*savoir-être*) and individual differences. To learn effectively, one must regularly use cognitive tools that constitute the mental equipment of the person. The teacher as a mediator could encourage the learner to better use the tools he or she already has or to develop new tools that are missing for now. The theoretical remarks will be supported by examples from empirical research in which Didactic Dialogue has been used, which is an approach for didactic mediation in the language class.

Keywords: mediation, didactic dialogue, language learning, cognitive resources, teacher-mediator

Słowa kluczowe: mediacja, dialog dydaktyczny, uczenie się języka, zasoby poznawcze, nauczyciel jako mediator

1. Wprowadzenie

Każde uczenie się jest z natury sytuacją wywołującą konflikty zarówno poznawcze, jak i społeczno-afektywne, a ich siła i oddziaływanie zależne są od uwarunkowań osobistych, wpisując się tym samym w zagadnienia związane z różnicami indywidualnymi. Skuteczne uczenie się opiera się na efektywnym wykorzystywaniu narzędzi umysłowych, które znajdują się na wyposażeniu

„warsztatu” poznawczego ucznia. Jednak nie każdy uczący się zdaje sobie sprawę, jak i kiedy je wykorzystywać, a nawet, czy w ogóle je posiada. W artykule omówione zostaną działania mediacyjne nauczyciela, które kierują uwagę ucznia na osobistą ścieżkę poznania i uczenia się. Ramy teoretyczne niniejszej analizy odwołują się do teorii konstruktywizmu społecznego (Wygotski, [1934]/1989; Bruner, 2006), a także do pedagogiki współpracy Freineta (1964) i upośrednio-nego uczenia się (Feuerstein i Spire, 2009). Proponowane ujęcie mediacji dydaktycznej prowadzi do kierowanej introspekcji wywołanej poprzez dialog dydaktyczno-kształtujący (de La Garanderie, 1984; Vermersch, 1994; Perraudau i Pagoni, 2010, Sujecka-Zajęc, 2016). W wyniku mediacji dydaktycznej dochodzi do uzewnętrznienia sposobu wykorzystywania narzędzi poznawczych (np. kluczowych dla struktury języka pojęć, uprzedniej wiedzy, porównywania, selekcjonowania) oraz pogłębionej refleksji na temat ich zakresu i gotowości użycia. Przykłady z badania własnego prowadzonego metodą dialogu zilustrują zmiany w świadomości własnych działań poznawczych uczących się w sytuacji trudności w uczeniu się języka obcego.

2. Mediacja w przestrzeni edukacyjnej – konieczność czy luksus?

O tym, że rolą mediatora jest godzenie zwaśnionych stron, wiadomo od dawna, głównie odnosząc tę funkcję do kontekstu społeczno-politycznego. Obecność tego terminu w edukacji jest jednak równie istotna i potrzebna, jak wynika z analiz i badań prowadzonych od lat 90. XX wieku (Weil-Barais i Resta-Schweitzer, 2008). Z jednej strony edukacja, jak nigdy dotąd, stała się sceną dla bardzo wyraźnych konfliktów interesów wszystkich osób zaangażowanych w kształcenie: nauczycieli, uczniów, rodziców, władz oświatowych i samorządowych, a z drugiej – coraz częściej pojawiają się problemy samych uczących się związane z trudnościami w rozumieniu wiedzy abstrakcyjnej, w głębokim przetwarzaniu informacji, w sprawnym zapamiętywaniu i odpamiętywaniu informacji. O tej mediacji typu poznawczego mówi się jeszcze stosunkowo rzadko, chociaż nie brakuje modeli teoretycznych i przykładów ich zastosowania w praktyce pedagogicznej (zob. pkt 3).

Warto zauważyć, że podejście do pewnej wiedzy przedmiotowej, np. dotyczącej systemu gramatycznego języka obcego, nie jest takie samo z punktu widzenia nauczyciela i uczącego się. Dla tego pierwszego jest to wiedza już usystematyzowana, zinterioryzowana, włączona do struktur poznawczych i pozbawiona konfliktogenego czynnika nowości i sprzeciwu wobec niej, z kolei dla ucznia ta sama wiedza staje się źródłem konfliktów poznawczych (inny rodzaj rzeczownika niż w języku ojczystym, zaimek osobowy w innym miejscu zdania, nierzadko inny szyk wyrazów w zdaniu itp.), zaskoczeń i poczucia zagubienia. To,

co „normalne”, regularne i znane w języku ojczystym, ustępuje miejsca przed nowością, odmiennością i nieprzystawalnością języka obcego, wywołując wrażenie chaosu i niezrozumienia.

Nie istnieje prosty sposób na transmisję tego, co nowe do zastanego, uprzedniego systemu wiedzy. Niezbędne jest stopniowe włączanie informacji i przekształcanie istniejących struktur wiedzy. Na tym właśnie etapie pojawia się konieczność mediacji w kształceniu językowym, która „akcentuje pojednanie i kompromis oraz umożliwia dostrzeżenie wymiaru potencjalnie konfliktogennego w każdym procesie uczenia się i trudności, jakie mają uczniowie w zaakceptowaniu nowych wiadomości” (tamże: 89, tłum. własne¹). To jest zaledwie niewielki wycinek płaszczyzny, na której działania mediacyjne mają rację bytu, pozostaje ponadto wiele innych obszarów ściśle związanych z samym uczącym się, a potencjalne konflikty mogą wynikać z przyczyn, takich jak (Sujecka-Zajac, 2016: 228):

- pozostawanie w swoich przyzwyczajeniach strategicznych;
- nieelastyczne podejście do własnych stylów uczenia się;
- niedocenywanie roli metapoznania i samoregulacji w uczeniu się;
- nieefektywne zarządzanie czasem;
- niedostateczna organizacja procesu uczenia się;
- brak doświadczenia w rozwiązywaniu problemów poprzez stawianie hipotez, ich weryfikację oraz poszukiwanie źródeł informacji.

Uczniowie, z którymi prowadzone było badanie własne³, niejednokrotnie wypowiadali się w tym duchu, mówiąc np. (tamże: 214-217):

„ja mam po prostu mętlik taki” (AL-I-005).

„jakoś kombinuję w inny sposób” (V-I-006).

„ to tu pamiętam, że jest tak, a tu nie pamiętam” (E-II-012).

„ja się po prostu często zagapiam” (PA-II-010).

„bo nie potrafię tego tak logicznie jakoś sobie wytłumaczyć” (ANT-II-011).

Mediator powinien doprowadzić do ugody, pojednania, nie narzucając jednak swojej wizji wyjścia z impasu, a jedynie umożliwiając odkrycie rozwiązania poprzez umiejętne wykorzystanie danych osobowościowych i sytuacyjnych. Bardzo trafnie wypowiada się w tej kwestii francuski badacz mediacji, Jacky Beillerot (2004, online)⁴:

¹ Wszystkie cytaty z literatury francuskojęzycznej podano w tłumaczeniu własnym Autorki.

² Cette conception de la médiation qui met l'accent sur la conciliation et le compromis présente l'avantage de reconnaître la dimension potentiellement conflictuelle de tout apprentissage ainsi que les difficultés des élèves à accepter des connaissances nouvelles.

³ Metodologia i okoliczności badania zostaną przedstawione w dalszej części artykułu.

⁴ Assurer une médiation c'est jouer le rôle d'intermédiaire, celui d'un tiers plus ou moins reconnu comme neutre, en vue de créer ou de maintenir, entre des personnes,

Zapewnić mediację, to wejść w rolę pośrednika, osoby trzeciej, mniej lub bardziej neutralnej, aby zbudować lub podtrzymać pomiędzy osobami, grupami osób, instancjami, instytucjami, a nawet pomiędzy państwami więzi, które albo są niewystarczające, albo nie istnieją, albo zostały zerwane.

W wymiarze edukacyjnym mowa jest nie o pojedynczym działaniu mediacyjnym, ale o całym systemie mediacji wykorzystującym obecność pewnych modeli przedoperacyjnych (fr. *modèle précurseur*), pomocy dydaktycznych (fr. *artefacts*), reprezentacji semiotycznych (fr. *représentations sémiotiques*), tutoring oraz społeczne formy pracy w klasie (Weil-Barais i Resta-Schweitzer, 2008: 89). We wspomnianym systemie funkcjonują dwa typy mediacji: dydaktyczna oraz kognitywna. Pierwsza z nich odwołuje się do zasad tutoring opartego na wspomaganium ucznia w procesie uczenia się, o czym była mowa wcześniej. Jej podstawą jest zapewnienie kierowanej refleksji nad własnym uczeniem się, powodującej istotne zmiany w podejściu do swojej umiejętności uczenia się (fr. *savoir-apprendre*). Drugi typ mediacji ma charakter wewnętrzny, a realizuje ją uczący się, który dokonuje samoregulacji własnych działań poznawczych. W ten sposób głównym celem mediacji dydaktycznej jest zatem wywołanie mediacji drugiego typu, właściwie pewnej auto-mediacji kognitywnej, w wyniku której najprawdopodobniej zmieniają się strategie, sposoby przetwarzania informacji, rozwiną się peryferyjne style uczenia się.

Fakt, że uczący się nie są świadomi swojej ścieżki poznawczej, nie jest wcale taki rzadki. Mówił o tym Piaget ([1923]/2005), zwracając uwagę, że można wykonywać czynność, nie wiedząc, jak się dochodzi do jej realizacji. Dlatego tak ważne jest uświadomienie (fr. *prise de conscience*), a następnie towarzyszenie (fr. *accompagnement*) uczniowi w tym nowym dla niego i zaskakującym procesie. Zwłaszcza uczniowie z pewnymi deficytami poznawczymi oraz specjalnymi potrzebami edukacyjnymi będą mieli kłopot w samodzielnym dojściu do oczekiwanych wniosków i zmian. Konieczna jest mediacja dydaktyczna najpierw, a (auto)kognitywna na kolejnym etapie uświadamiania procesu poznawczego.

3. Mediacja w podejściach psychologicznych i pedagogicznych

Wielu badaczy z nurtu konstruktywizmu społecznego opierało swoje teorie na przesłankach mediacyjnych, podkreślając ich rolę i wielkie znaczenie dla rozwoju dziecka. Człotwi reprezentanci tego kierunku: Lew Wygotski i Jerome Bruner uczynili z właściwych interakcji pomiędzy „tym, który wie”, a „tym,

des groupes, des instances, des institutions, voire des Etats, des liens, qu'ils soient insuffisants ou inexistantes ou qu'ils soient rompus.

który się uczy” podstawę swoich koncepcji psychologicznych. Rosyjski uczony zwracał uwagę na strefę najbliższego rozwoju dziecka ([1934]/1989), w której zachodzą, przy wsparciu eksperta, najważniejsze procesy rozwojowe wywołujące wzbogacanie instrumentarium poznawczego. Pojęcie narzędzi zarówno materialnych, jak i kulturowych oraz psychologicznych jest podstawą tej koncepcji. Dziecko powinno mieć do dyspozycji narzędzia pozwalające na jego poznawcze funkcjonowanie. Mogą nimi być – przykładowo z kontekstu glottodydaktycznego – słownik albo zbiór ćwiczeń, ale także umiejętność analizowania tekstu, wskazywanie kluczowych myśli i ich argumentowanie lub streszczanie czy przeformułowanie danej tezy. Zwłaszcza te ostatnie, przynależące do kategorii czynności umysłowych, wymagają szczególnych działań mediacyjnych ze strony nauczyciela-mediatora.

W podobnym duchu wypowiadał się Jerome Bruner, akcentując rolę współpracy uczestników procesu edukacyjnego (2006: 101):

Kulturowe konteksty, które sprzyjają rozwojowi umysłowemu, są głównie i nieuchronnie interpersonalne, ponieważ obejmują wymiany symboliczne i włączają różnorodność przedsięwzięć realizowanych przez dziecko wspólnie z rówieśnikami, rodzicami i nauczycielami. Dzięki takiej współpracy rozwijające się dziecko uzyskuje dostęp do zasobów, systemów symbolicznych, a nawet technologii danej kultury.

Francuski pedagog i filozof Antoine de la Garanderie mówi o pedagogice relacji (fr. *pédagogie de la relation*) lub o pedagogice współpomocy (fr. *la pédagogie de l'entraide*) ([1974]/1999), w której najważniejsze jest poszukiwanie najlepszego podejścia do nauczanego przedmiotu umożliwiającego optymalne wykorzystanie indywidualnych zasobów uczącego się oraz wyzwalającego chęć ich uzupełniania i rozwijania.

Ze szczególną mocą koncepcje mediacji w edukacji widoczne są w praktykach pedagogicznych stosowanych przez Celestyna Freineta oraz Reuvena Feuersteina.

3.1. Uczenie się we współpracy w pedagogice Celestyna Freineta

Francuski pedagog mówi o współpracy, a nie o mediacji w swoich tekstach, ale widać wyraźnie, że jest to ten szczególny typ współpracy, który ma na celu całościowy rozwój dziecka pod wpływem odpowiedniego zachowania innych osób z jego otoczenia, w tym szczególnie nauczyciela, a to jest właśnie naczelną zasadą mediacji. W pedagogice freinetowskiej podkreśla się, że szkoła nie może dzielić na dzieci lepsze i gorsze, bowiem rozwój każdego ucznia jest najważniejszy w pracy pedagogicznej, a podstawą wspomnianej pracy jest szacunek dla potrzeb i dążeń ucznia oraz respektowanie jego praw (Freinet, 1964,

online). Wśród form pracy obecnych w szkole Celestyna Freineta znajdują się te wszystkie działania, które zapewniają mediację dydaktyczną, a więc: technika swobodnego tekstu, fiszki autokorektywne, korespondencja międzyszkolna, gazetka szkolna, swobodna ekspresja teatralna, plastyczna i muzyczna, doświadczenia poszukujące. W założeniu 24 swojej pedagogiki współpracy (tamże, online) zwraca się do nauczycieli tymi słowami⁵:

Współpraca szkolna jest konsekwencją wszystkich poprzednich założeń. Jeśli nie macie jeszcze wystarczającej liczby „zielonych światła”, będziecie mieli wątpliwości co do całościowego przyjęcia zasad kooperacji. Będziecie myśleć, że dzieci nie są wystarczająco doświadczone i świadome swych obowiązków, że są nie dość „ludźmi”, więc trzeba pokazać swoją wyższość i autorytet. Jeśli natomiast naprawdę porzuciliście status dawnego nauczyciela, przyznacie szkolnej kooperatywie maksimum odpowiedzialności za organizację życia w klasie.

3.2. Reuven Feuerstein i jego wizja upośrednionego uczenia się

Izraelski psycholog i współpracownik Jeana Piageta opracował i konsekwentnie wdrażał zasadę upośrednionego uczenia się, jako najważniejszą dla spowodowania pozytywnych zmian w systemie poznawczym jednostki. Mówił o tym w następujący sposób (1979 za Twardowski, 2004, online):

Upośrednione uczenie się można potraktować jako trening, który dziecko przechodzi pod kierunkiem doświadczonego dorosłego. Dorosły ukierunkowuje aktywność poznawczą dziecka i nadaje strukturę środowisku uczenia się. Doświadczenia wyniesione z upośrednionego uczenia się są podstawowym środkiem, za pomocą którego dziecko kształtuje swoje zdolności poznawcze, niezbędne do samodzielnego uczenia się.

Bardzo inspirująca jest głoszona przez Feuersteina zasada modyfikalności poznawczej, traktowana przez niego jako niezbywalna cecha ludzkiej natury, niezależnie od jej ograniczeń wynikających z centralnego układu nerwowego. Zwykł mawiać, że „chromosomy nie powinny mieć ostatniego słowa” (Feuerstein, Spire, 2009), a każdy mur poznawczy można i trzeba zburzyć, szukając

⁵ La coopération scolaire est la conséquence des invariants ci-dessus. Si vous n'avez pas encore conquis suffisamment de feux verts, vous hésitez à vous en remettre totalement à la coopération. Vous penserez que les enfants ne sont pas suffisamment expérimentés, pas assez conscients de leurs devoirs, pas assez « hommes » et qu'il vous faut bien manifester votre supériorité et votre autorité. Si vous avez vraiment dépouillé le vieux maître, vous donnerez à la coopérative scolaire le maximum de responsabilité dans l'organisation de votre classe.

w nim choćby najmniejszej szczeliny, albo po prostu samemu takowe wydrążyć. Rolą odpowiednio prowadzonej mediacji pomiędzy dorosłym a dzieckiem jest doprowadzenie do korzystnej dla dziecka zmiany w jego ścieżce poznawczej. Wprawdzie sam autor podkreśla, że bardziej jest to wiara w modyfikowalność ludzkich struktur poznawczych niż niepodważalne dowody naukowe, ale jednocześnie podkreśla jej rolę w pracy edukacyjnej (Mayer, 2006): „Wiara jest w pewnym sensie energetyzującą siłą, która pozwala nam przedsięwziąć wszystko, co tylko jest w naszej mocy, aby wywołać zmianę odczuwaną jako potrzeba”⁶. Mediacja wyrażona tutaj jako „upośrednione uczenie” jest niezbywalnym warunkiem doprowadzenia do oczekiwanej zmiany.

Podobnie jak u Wygotskiego, w koncepcji Feuersteina kluczowe miejsce zajmują narzędzia pracy umysłowej, które rozwijane są poprzez Program Instrumentalnego Wzbogacenia (ang. *Instrumental Enrichment Program*, fr. *Programme d'Enrichissement Instrumental*). Program obejmuje wersję dla dzieci młodszych (10 zeszytów ćwiczeń) oraz starszych (od 9 lat; składający się z 14 zeszytów ćwiczeń). W każdym z nich rozwijana jest jakaś brakująca funkcja poznawcza, np.: niemożność dojrzenia korelacji między przedmiotami, brak umiejętności porównywania, nadmierna impulsywność przeszkadzająca w refleksji, niewystarczające zorganizowanie czasu i miejsca pracy (tamże). Jeśli dziecko przez długi czas pozbawione jest doświadczenia upośrednionego uczenia, to jego rozwój na tym cierpi, powodując nieodwracalne zmiany w strukturach poznawczych. Mediacja kompetentnego dorosłego jest zatem niezbędna, a jego działania opierają się na dwóch kluczowych aspektach: transcendencji i empatii. Pierwszy z nich – transcendencja – oznacza, że należy przekraczać bezpośrednio potrzeby wynikające z rozwiązania zadania, np. zastosowanie jakiejś konkretnej reguły albo znalezienie odpowiedniej formy czasownikowej. Trzeba nauczyć się patrzeć dalej, dostrzegania innych okoliczności wykonania tego samego zadania, poszerzania instrumentarium ucznia dodatkowymi narzędziami. Empatia odwołuje się natomiast do nieustannego zainteresowania poczynaniami ucznia i próbą zrozumienia jego ograniczeń i trudności, aby móc mu przyjść z pomocą.

Jak widać, mediacja dydaktyczna w edukacji, także w edukacji językowej, szczególnie ze względu na stopień nasycenia nowością i „innością” przedmiotu kształcenia, jest działaniem ze wszech miar pożądanym, pozostaje jednak znalezienie narzędzia, które je umożliwi. Propozycją może być wykorzystanie do tego celu dialogu w jego formie nie tyle konwersacyjnej, co mediacyjnej. Ten typ dialogu w prowadzonym badaniu został nazwany dialogiem dydaktyczno-kształtującym (dalej DDK, zob. Sujecka-Zajac 2016: 169 i nast.).

⁶ La croyance est en quelque sorte la force énergétique qui nous fait entreprendre tout ce qui est en notre pouvoir pour amener le changement ressenti comme un besoin.

4. Dialog dydaktyczno-kształtujący jako narzędzie mediacji w uczeniu się/nauczaniu języków obcych

Nie należy mylić rozmowy między dwiema osobami, której cel jest wewnętrzny, tzn. nastawiony głównie na wymianę emocjonalną oraz potwierdzenie relacji społecznych, z dialogiem interpretowanym zgodnie z etymologią *dialogos* – „poprzez dyskurs” – odwołującym się do obecności rozumowania w wymianie słownej, którego cel jest niejako zewnętrzny (Baker, 2003). Szkolne wymiany słowne głęboko wpisane w dyskurs klasowy cechują się asymetrią ról, o czym wielu badaczy już wspominało (np. Cicurel, 1996; Pawlak, 2009; Piotrowski, 2011; Seretny, 2014; Miłułka 2015), przypominając, że wspomniana asymetria dotyczy miejsca osób w interakcji, ograniczonych vs pełnych kompetencji językowych uczestników oraz zorientowania na trening pewnych struktur językowych, a nie na rzeczywistą realizację intencji komunikacyjnych.

Tymczasem dialog, jak twierdzi Barth (1993), ma umożliwić negocjacje, transakcje, wymianę myśli i znaczeń, a jego celem jest nie tyle powstanie nowej wiedzy, co rozwijanie nowych kompetencji kognitywnych. Te same cele wyznacza dialogowi Roux (2003), twierdząc, że „interakcja werbalna i dialog dydaktyczny są wówczas niezbędne, a semiotyczne mediacje stają się podstawą do akwizycji wiedzy i rozwijania ogólnych narzędzi kognitywnych”⁷. Z tego punktu widzenia najlepszą definicję dialogu dydaktycznego sformułował de La Garanderie (za: Le Poul 2002): „Dialog dydaktyczny ma na celu uświadomienie uczniowi środków, jakie stosuje lub mógłby stosować w zadaniach związanych z uczeniem się, przyswajaniem i rozwijaniem wiedzy”⁸. Jak doprowadzić do owego „uświadomienia środków”? Jak je uzupełnić bądź rozwinąć? Proponowany dalej dialog może spełnić te wymagania, wpisując się w działania mediacyjne nauczyciela w tym obszarze. Dialog stanowi cenne narzędzie badawcze wykorzystane szeroko w badaniach prowadzonych m.in. przez Vermerscha (1994) oraz Perreaudeau i Pagoniego (2010). Cytowani badacze potwierdzili jego skuteczność medycyjną prowadzącą do wzrostu stopnia świadomości własnych działań poznawczych.

⁷ L’interaction verbale et le dialogue didactique sont alors nécessaires et les médiations sémiotiques deviennent fondamentales pour l’acquisition des savoirs et pour le développement des outils cognitifs à portée générale.

⁸ Le dialogue pédagogique a pour objet la prise de conscience par l’élève des moyens qu’il emploie ou qu’il pourrait mettre en œuvre dans les tâches d’apprentissage, d’acquisitions et de développements de connaissance.

4.1. Dialog dydaktyczno-kształtujący w badaniu własnym

Prowadzony w badaniu własnym dialog dydaktyczno-kształtujący z 17 uczniami z jednego z warszawskich liceów wpisuje się w wyżej opisany nurt badań z wykorzystaniem dialogu oraz mediacyjnych działań nauczyciela. W porozumieniu z nauczycielem języka francuskiego wybranych zostało 11 uczniów z klasy I (liczącej ogółem 34 uczniów) oraz 11 z klasy II (ogółem 25 uczniów). Były to osoby mające trudności w opanowaniu materiału przewidzianego w programie nauczania, co przejawiało się słabymi wynikami z przedmiotu i sytuacją porażki szkolnej. Ostatecznie dialog dydaktyczno-kształtujący został przeprowadzony z 7 uczniami z klasy I (poziom A1+) i 10 uczniami z klasy II (poziom A2). Badanie prowadzono w marcu i kwietniu 2013 r.

Poniżej pokazano, na wybranych przykładach, jakie zmiany następowały w postrzeganiu przez uczniów swoich kompetencji kognitywnych w wyniku mediacji prowadzonej podczas dialogu (Sujecka-Zajęc, 2016: 269).

4.1.1. Fragment 1 DDK z MAR-II-001⁹

U = uczeń, B = badacz
[uczeń uzupełnia luki w zdaniach]

U – *Je vais au théâtre ou à l'opéra. Ale nie wiem dalej, jak uzupełnić: Je vais parfois à la piscine... ville.*

61. B – A co by tutaj pasowało?

62. U – To może *de la ville*?

63. B – A dlaczego?

64. U – Nie wiem, tak „strzelam” tylko.

65. B – A zobacz, czy jest wcześniej jakaś struktura, która mogłaby Ci pomóc? Czy masz znowu jakąś podpórkę we wcześniejszym zdaniu?

66. U – Właśnie wydaje mi się, że to jest jak w tym *club*.

67. B – A co Ci pozwala tak szukać?

68. U – No bo podobnie jest.

69. B – No właśnie, bo tutaj powiedziałaś: *mes amis du club*, a tutaj będzie: *la piscine...*

70 U – ...*de la ville*.

Badacz prowadzi uczennicę w kierunku analizowania struktur językowych, zamiast ograniczenia się do „strzelania” na chybił trafił wśród form językowych. Wskazuje też na dostrzeganie analogicznych zjawisk językowych, np. „*mes amis du club*” i „*la piscine de la ville*”. W pytaniach nauczyciela-mediatora ważne jest

⁹ Zarówno ten symbol, jak i pozostałe są sposobem zakodowania tożsamości osoby badanej.

nie tyle wartościowanie typu *poprawnie vs niepoprawnie*, co inspirowanie ucznia do poszukiwania wskazówek, jak w cytowanym fragmencie: „A zobacz, czy jest wcześniej jakaś struktura, która mogłaby Ci pomóc? Czy masz znowu jakąś podpórkę we wcześniejszym zdaniu?” lub „A co Ci pozwala tak szukać?”.

Niektóre wypowiedzi uczennicy pokazują, że ma wyrobione nawyki, których zmiana na pewno nie będzie ani łatwa, ani szybka, ponieważ weszły one do pewnego „kanonu” jej działań poznawczych. Świadczy o tym poniższy fragment:

- 77. B – A jakie możesz stosować mechanizmy kontroli swoich odpowiedzi? Żebyś wiedziała, że to jest dobrze?
- 78. U – No to patrzę na wzory, na konstrukcje. Jak znam, to jestem raczej pewna.
- 79. B – Jak znasz. A jeśli masz wątpliwość?
- 80. U – To bym sobie sprawdziła w necie albo przepisała od kogoś.
- 81. B – Ale ta osoba może się mylić.
- 82. U – Raczej wierzę, że ma dobrze, bo szukam kogoś z lepszej grupy. Ja jeszcze nie umiem tak dobrze po francusku.
- 83. B – A dla mnie zaskakujące było, że Ty od razu chcesz te ćwiczenia robić, nie chcesz sobie dać czasu na zastanowienie, nawet żeby sobie w głowie przygotować. Czy Ty tak zawsze robisz?
- 84. U – No raczej tak. Jak czegoś nie wiem, to odrzucam, a potem do tego wracam.

4.1.2. Fragment 2 DDK z ANG-II-004

- 61. B – To teraz wróć do tych rzeczy, które nie mają 100% [pewności ucznia, co do trafności wyborów].
- 62. U – Na początku z tym *club*.
- 63. B – To spróbuj sobie to prześledzić i zdecydować.
- 64. U – A jeśli dojdę do wniosku, że to powinna być inna odpowiedź?
- 65. B – To skreślasz i poprawiasz [śmiech]. Ale powiedz mi, jak Ty tutaj tę wątpliwość sobie rozwiewasz.
- 66. U – No właśnie teraz, teraz dochodzę do wniosku, tak przyglądając się temu zdaniu i zwracając uwagę na pierwsze zdanie, że może jednak ta odpowiedź nie jest w ogóle do końca prawidłowa. Dlatego, że tutaj mamy w pierwszym zdaniu o tym klubie, ale w drugim zdaniu nie mamy, że coś robię w klubie, tylko że biegam. Ale nie biegam w tym klubie tylko z przyjaciółmi z tego klubu, czyli powinno być tutaj *du club*.
- 67. B – I teraz ta odpowiedź wydaje Ci się poprawna na 100%?
- 68. U – Tak mi się wydaje, dlatego, że *skądś*, czyli *de + le*, czyli *du club*.
- 69. B – A możesz mieć jeszcze jakieś inne hipotezy, że to może być np. *au* albo *dans un*, tak jak poprzednio? Czy stosujesz taką selekcję negatywną, żeby dojdź do poprawnej Twoim zdaniem odpowiedzi?
- 70. U – No tak na logikę nie wydaje mi się, żeby w klubie można było uprawiać jogging, więc raczej *dans un club* to odpada...

Uczennica dokonuje autokorekty swoich rozwiązań pod wpływem mediacji badacza, który pokazuje możliwości refleksji nad systemem językowym oraz umiejętność tworzenia i weryfikowania hipotez. W końcowym etapie badania pojawił się bardzo ciekawy fragment:

114. U – Ale jest jeszcze jakiś błąd?

115. B – Jest jeszcze miejsce, w którym za szybko zdecydowałaś i jesteś tego na 100% pewna, tej Twojej odpowiedzi?

116. U – Aha!!! Już wiem, tutaj!!!

117. B – Świetnie, a jak to znalazłaś?

118. U – Jeszcze raz zerknęłam do tekstu i tu było *jouer au tennis*. Bo tu jest ta zasada, że *jouer à* jest do sportu, a *jouer de* jest do muzyki.

Uczennica poszerzyła paletę swoich narzędzi o umiejętność wyszukiwania informacji i porównywania ze źródłem, jakim w tym wypadku jest tekst w języku obcym.

4.1.3. Fragment 3 DDK z ANT-II-011

I jeszcze na zakończenie jeden fragment prowadzonego dialogu, który inspirowuje do ważnych przemyśleń dydaktycznych:

10. U – Generalnie jakoś nie potrafię ogarnąć tej gramatyki francuskiej. Jest po prostu za trudna i uczę się na pamięć, bo nie widzę innego dla mnie wyjścia. I niektórych przykładów uczę się na pamięć, bo nie potrafię tego tak logicznie jakoś sobie wytłumaczyć.

11. B – No tak, ale zdajesz sobie sprawę, że to prowadzi do sporej ilości wątpliwości? Znaczący, część rzeczy na pewno robisz dobrze, ale tam, gdzie nie miałaś takiego przykładu wcześniej, no to już koniec, tak?

12. U – No właśnie tak. No nie potrafię sobie z tym poradzić. Nie wiem, z której strony to ugryźć.

Dialog natomiast kończy następująca wypowiedź uczennicy:

95. B – Teraz mi to podsumuj. Jak będziesz miała do zrobienia ćwiczenie, to...

96. U – ...najpierw czytam polecenie i się zastanawiam, czego ono dotyczy, jakiej wiedzy. Po drugie, mam wybierać, i to zależy od zdania. Rodzajniki określone to jak jest coś konkretnego albo do całości się coś odnosi. Rodzajniki nieokreślone – że „coś” i coś, jakiś kawałek, cząstka czegoś.

Widać wyraźnie, że nastąpiła jakościowa zmiana pomiędzy wypowiedzią „nie wiem, z której strony to ugryźć”, a wypowiedzią 96, w której uczennica

opisuje swoimi słowami schemat postępowania umysłowego dla rozwiązywanego zadania. Taki jest cel prowadzonych dialogów i naczelną zasadą mediacji, o której była wcześniej mowa: odnowić zerwane więzy lub wytworzyć nowe, jakościowo lepsze od poprzednich.

5. Podsumowanie

W obszarach życia społecznego i politycznego podkreśla się liczne wartości mediacji w rozwiązywaniu konfliktów z poszanowaniem praw i szacunkiem dla zważnionych stron. Czy kontekst edukacyjny nadaje się do „uprawiania” mediacji? Odpowiedź jest twierdząca, a prowadzony tu wywód miał na celu wykazanie, że mediacja nie tylko jest możliwa w kształceniu, również językowym, ale jest wręcz niezbędna dla uczniów, którzy mają za sobą doświadczenia porażki szkolnej i trudności w uczeniu się. Mediacja dydaktyczna zapewnia wzbogacenie instrumentarium poznawczego ucznia, lepsze uświadomienie możliwości uczenia się, zmianę nieskutecznych nawyków i zbyt ubogich strategii.

W działaniach mediacyjnych w klasie językowej zaproponowany został dialog dydaktyczno-kształtujący odwołujący się do badań psychologów i pedagogów, którzy, niezależnie od różnic formalnych, posługiwali się nim z powodzeniem w swoich badaniach i analizach teoretycznych. Wnioski skłaniają do gruntownego przemyślenia przebiegu naprawczych interakcji na lekcjach, ponieważ, jak wynika z badań, ciągle jeszcze w relacjach nauczyciel–uczeń za dużo jest rozmowy, a za mało dialogu.

BIBLIOGRAFIA

- Barth, B.-M. 1993. *Le savoir en construction*. Paris: Retz.
- Bruner, J.S. 2006. *Kultura edukacji*. Kraków: Universitas.
- Cicurel, F. 1996. „L’instabilité énonciative en classe de langue. Du statut didactique au statut fictionnel du discours”. Les carnets du Cediscor. F. Cicurel, E. Blondel (red.). „La construction interactive des discours de la classe de langue”, 4: 78-92.
- Feuerstein, R. i Spire, A. (2009). *La pédagogie Feuerstein ou La pédagogie à visage humain*. Latresne: Le Bord de l’eau.
- Garanderie de La, A. [1974]/1999. *Une pédagogie de l’entraide*. Lyon: Chroniques Sociales.
- Garanderie de La, A. 1984. *Le dialogue pédagogique avec l’élève*. Paris: Le Centurion.
- Mihułka, K. 2015. „Naturalna komunikacja na lekcji języka obcego – stan rzeczywisty czy niedościgniony cel?”. *Języki Obce w Szkole*, 2: 82-89.
- Pawlak, M. 2009. „Rola nauczyciela w kształceniu procesów interakcyjnych w klasie językowej”. (w) *Nauczyciel języków obcych dziś i jutro*. M. Pawlak, A. Mystkowska-Wiertelak i A. Pietrzykowska (red.). Poznań: Wydział Pedagogiczno-Artystyczny UAM, str. 311-337.

- Piaget, J. [1923]/2005. *Mowa i myślenie dziecka*. Warszawa: PWN.
- Piotrowski, S. 2011. *Apprentissage d'une langue et communication*. Lublin: Towarzystwo Naukowe KUL.
- Seretry, A. 2014. „Rola efektu zwrotnego w dydaktycznym dyskursie interakcyjnym”. *Acta Universitatis Lodzianis, „Kształcenie polonistyczne cudzoziemców”*, 21: 37-50.
- Sujecka-Zajac, J. 2016. *Kompetentny uczeń na lekcji języka obcego. Wyzwania dla glotodydaktyki mediacyjnej*. Lublin: Wydawnictwo Werset.
- Vermersch, P. 1994. *L'entretien d'explicitation en formation initiale et continue*. Paris: ESF.
- Weil-Barais, A. i Resta-Schweitzer, M. 2008. „Approche cognitive et développementale de la médiation en contexte d'enseignement-apprentissage”. *La nouvelle revue de l'adaptation et de la scolarisation*, 42(2): 83-98.
- Wygotski L. [1934]/1989. *Myślenie i mowa*. Warszawa: Państwowy Instytut Wydawniczy.

Netografia

- Baker, M. 2003. „Les dialogues avec, autour et au travers des technologies éducatives”. *L'orientation scolaire et professionnelle*, 32/3: Coopérer et apprendre par le dialogue. [online: <https://osp.revues.org/2776>; DW 4.01.2016].
- Beillerot, J. 2004. „Médiation, éducation et formation”. *Tréma*, 23 [online: <http://trema.revues.org/572>; DW 11.02.2016].
- Freinet, C. 1964. „Les invariants pédagogiques. Code pratique d'école moderne”. *Bibliothèque de l'École Moderne*, 25. [online: <http://www.icem-pedagogie-freinet.org/node/18353#.%20La%20nature%20de%20l%27enfant>; DW 12.01.2016].
- Le Poul, H. 2002. „Le dialogue pédagogique”. *Éduquer*, 1. [online: <http://rechercheseducations.revues.org/16>; DW 16.01.2016].
- Mayer, Ch. 2006. „Connaitre davantage la méthode Feuerstein”. (w) *8eme Biennale de l'Education et de la Formation, Débats sur la recherche et les innovations « Expérience(s), savoir(s), sujet(s) »*, INRP-APRIEF, 11-14.04.2006. [online: <http://www.inrp.fr/biennale/8biennale/contrib/longue/463.pdf>; DW 16.01.2016].
- Perraudau, M. i Pagoni, M. 2010. „L'entretien cognitif à visée d'apprentissage. Un dispositif clinique pour accompagner l'élève”. *Recherche et formation*, 63: 37-50. [online: <http://rechercheformation.revues.org/99>; DW 24.01.2014].
- Roux, J.P. 2003. „Analyse interlocutoire, dynamiques interactives et étude des mécanismes des progrès cognitifs en situation asymétrique de résolution de problèmes”. *L'orientation scolaire et professionnelle*, 32(3). Coopérer et apprendre par le dialogue. [online: <https://osp.revues.org/2776>; DW 11.01.2016].
- Twardowski, A. 2004. „Strategie nauczania wspierające rozwój psychiczny dziecka”. *Nauczanie w Przedszkolu*, 4. [online: <http://docplayer.pl/5462791-Strategie-nauczania-wspierajace-rozwoj-psychiczny-dziecka.html>; DW 16.01.2016].