

*Magdalena Aleksandrak*

Uniwersytet im. A. Mickiewicza

*madaalek@amu.edu.pl*

## INTERAKCJA W UJĘCIACH TEORETYCZNYCH – WIELOASPEKTOWY CHARAKTER ZJAWISKA

Theoretical approaches to interaction –  
the multifaceted character of the notion

The paper concentrates on the notion of interaction with regard to selected theoretical orientations and perspectives. First, the definitions of the three frequently overlapping terms – communication, discourse and interaction – are discussed with particular attention given to their mutual relationships within presented interpretations. Next, the status of interaction in some psychological, sociological and pedagogical orientations is briefly illustrated and a closer look is taken at interaction within cognitive, sociocultural and interactionist approaches to foreign language teaching and learning. The following part of the article focuses on types of interaction in the foreign language classroom. Finally, the selected interpretations of the construct of interactional competence are presented and analysed.

Keywords: interaction, communication, discourse, interactional competence

**Słowa kluczowe:** interakcja, komunikacja, dyskurs, kompetencja interakcyjna

### 1. Wprowadzenie – komunikacja, dyskurs, interakcja

Celem artykułu jest uwypuklenie niejednoznaczności i wieloaspektowości zjawiska interakcji, które znajdują wyraz w mnogości interpretacji pojęcia w językoznawstwie stosowanym, psychologii i socjologii. Interakcja jest kategorią pojęciową od dawna obecną również w debatach glottodydaktycznych, w których

pojawia się w różnorodnych, nie zawsze precyzyjnie określonych znaczeniach. Dodatkowym utrudnieniem jest pewnego rodzaju chaos terminologiczny związany z tendencją do uwspólniania znaczenia pojęć komunikacji, interakcji i dyskursu, które jest powszechne (i jak można zakładać nieuniknione ze względu na bliskość znaczeniową wymienionych terminów) w literaturze glottodydaktycznej. Istotnym wyznacznikiem interpretacji jest sposób postrzegania relacji między komunikacją a interakcją. Wilczyńska (2002) traktuje komunikację jako pojęcie nadrzędne, podkreślając, że interakcja koncentruje się na fizycznych, obserwowalnych aspektach komunikacji, które przybierają formę wymiany komunikatów między uczestnikami zdarzenia komunikacyjnego. Podstawowym wyznacznikiem interakcji jest zatem to, iż „implikuje z reguły współdziałanie, a więc także obecnego lub nieobecnego interlokutora współtworzącego sytuację komunikacyjną” (Wilczyńska, 2002: 321). Dakowska (2015) natomiast podkreśla aspekt uwzględniania interlokutorów przez siebie nawzajem w danej interakcji. Uczestnicy interakcji pragną dostosować się „do siebie wzajemnie, na przykład poprzez kooperację lub koordynację, umożliwiające komunikację językową” (Dakowska, 2015: 139). Według interpretacji Dakowskiej (2015) interakcja jest więc pojęciem o bardziej ogólnym wydźwięku niż komunikacja.

Kolejnym zbliżonym znaczeniowo terminem jest dyskurs definiowany przez Dakowską (2015) jako „tekst ciągły, czyli charakteryzujący się kohezją i koherencją, będący językową formą intencji komunikacyjnej powstałej w kontekście danej sytuacji komunikacyjnej” (Dakowska, 2015: 138). W tym ujęciu dyskurs jest traktowany jako jednostka komunikacji i podstawowa kategoria danych językowych, stanowiąca zarazem określoną reprezentację społeczną, czyli zewnętrzną. W ujęciu Wilczyńskiej (2002) natomiast dyskurs funkcjonuje jako styl wypowiedzi, który można obserwować w konkretnych interakcjach. Każdy typ dyskursu operuje określonym zestawem środków leksykalnych, struktur gramatycznych i figur retorycznych. Środki te są wykorzystywane dla wyrażania „charakterystycznych treści i intencji komunikacyjnych, jako specyficznych dla danej, ukształtowanej tradycją dziedziny aktywności ludzkiej” (Wilczyńska, 2002: 321).

Interpretacje pojęcia dyskursu o nachyleniu socjolingwistycznym podkreślają z kolei, iż dotyczy on „języka w użyciu rozumianego jako społecznie usytuowany proces, [który] pełni konstruktywną i dynamiczną rolę w porządkowaniu obszarów wiedzy i powiązanych z nimi społecznych i instytucjonalnych praktyk” (Candlin, 1997: ix). Uwypuklony zostaje zatem dynamiczny aspekt dyskursu i jego działaniowy charakter, a interakcja jest traktowana jako jeden z jego wymiarów (van Dijk, 2001).

Interakcja w perspektywie glottodydaktycznej jest często interpretowana przez pryzmat podejścia kognitywnego. Dość często przywoływana definicja DeKeysera (2007c) traktuje interakcje jako wymiany werbalne, które

posiadają znaczącą wartość komunikacyjną. W czasie interakcji uczniowie uczestniczą w różnorodnych procesach o charakterze kognitywnym, takich jak interpretowanie dostępnych danych językowych, negocjowanie znaczeń, modyfikowanie własnej produkcji językowej czy przekazywanie i odbiór bieżących informacji. Każdy z tych procesów jest źródłem istotnych informacji językowych, które wpływają na uczenie się języka. DeKeyser (2007c: 308) podkreśla ponadto, iż uczestnictwo w interakcjach to warunek konieczny, lecz nie wystarczający do opanowania języka obcego.

Istotnym, nie tylko z perspektywy dydaktycznej, uzupełnieniem powyższej definicji jest zaznaczenie, iż „interakcje mogą mieć charakter współpracy bądź współzawodnictwa w zależności od sposobu, w jaki rozmówcy postrzegają wzajemnie swoją pozycję w interakcji i od konsekwencji, jakie te różnice mogą mieć przy realizacji ich osobistych celów komunikacyjnych i pozajęzykowych” (Wilczyńska, 2002: 322).

Dyskusja powyższa wskazuje wyraźnie, iż interakcja to termin otwarty i niejednoznaczny, który odnosi się ogólnie rzecz biorąc do „różnych poziomów i aspektów wzajemnego wpływu jednostek na siebie” (Szczurek-Boruta, 1996: 120). Wydaje się zatem, iż jego stosowanie w opracowaniach o charakterze naukowym powinno łączyć się ze wskazaniem i uzasadnieniem przyjętej perspektywy oraz definicji pojęcia.

## 2. Interakcje w perspektywie psychologicznej, socjologicznej i pedagogicznej

Ewolucja pojęcia interakcji i analizy procesów interakcyjnych znacząco wpłynęły na kierunki rozwoju psychologii i socjologii począwszy od pierwszej połowy ubiegłego stulecia. W psychologii ukształtował się nurt określany jako psychologia interakcyjna oparty na założeniach teoretycznych interakcjonizmu, który podkreśla zależności między zachowaniami jednostki a wzajemnym oddziaływaniem czynników o charakterze środowiskowym i osobowościowym (Zych, 2003). Również w psychologii społecznej bardzo wyraźnie uwidocznili się tzw. paradygmat interpersonalny, którego istotą „jest wzajemne oddziaływanie na siebie ludzi poprzez kontakty przestrzenne (np. wzrokowe, dotykowe), komunikację werbalną i pozawerbalną” (Zaborowski, 1978 za Wojtkiewicz, 2016: 23).

Mika (1998) wskazuje na dość rozpowszechnione w rozważaniach psychologicznych interpretownie procesów interakcji przez pryzmat teorii wymiany bodźców i reakcji (a konkretnie nagród i kar lub też nagród i kosztów), czyli poprzez wyraźne nawiązania do behawioryzmu, ale zaznacza jednocześnie, że podejścia takie są zbyt uproszczone i nie pozwalają na zniuansowaną i wieloaspektową analizę zjawiska interakcji. Słabością ujęć opartych na koncepcjach behawioralnych jest bowiem brak wglądu w procesy psychiczne, których

doświadczają uczestnicy interakcji. Wśród teorii behawiorystycznych za koncepcję umożliwiającą bardziej dogłębną analizę interakcji uznaje się teorię elementarnego zachowania społecznego Homansa (1967). Uwzględniając założenia teorii wymiany, podejście to dodatkowo podkreśla znaczenie motywów osób, które wchodzi w interakcje. W ramach omawianego ujęcia interakcje, obok czynności, norm i uczuć, są traktowane jako jeden z czterech głównych składników życia społecznego (Wojtkiewicz, 2016).

Inne ujęcia teoretyczne nawiązujące do teorii wymiany to między innymi (Wojtkiewicz, 2016):

- koncepcja racjonalnego wyboru – oparta na teorii wymiany koncepcja, która podkreśla aspekt racjonalnego działania partnerów w określonej transakcji. Za model interakcji służy tutaj transakcja ekonomiczna, ale zakładając, iż każda interakcja polega na wymianie, teoria ta, zdaniem jej zwolenników, może odnosić się do wszelkich dziedzin życia społecznego;
- teoria równowagi interpersonalnej, która „jest konstrukcją generalną, usiłującą wyjaśnić rozległy krąg zjawisk psychospołecznych z zakresu interakcji i stosunków międzyludzkich. Teoria wprowadza kategorię równowagi między dwoma systemami; systemy te złożone są z osobowości, pozycji, emocji, percepcji i zachowania. Równowaga może funkcjonować na trzech poziomach: 1) zachowań, 2) percepcji, emocji 3) osobowości, ról, pozycji.” (Zaborowski, 1978: 83 za Wojtkiewicz, 2016: 28).

Odmianą perspektywę przyjmują podejścia oparte na założeniach interakcjonizmu symbolicznego, który uznaje interakcję za „podstawowe zjawisko konstytuujące jednostki wobec siebie” (Wojtkiewicz, 2016: 28). Jeden z prekursorów i głównych przedstawicieli tej orientacji, G. H. Mead (1975), odrzucając typowo behawiorystyczne modele zachowania, podkreśla znaczenie bezpośredniej komunikacji międzyludzkiej w formie wymiany realizowanej za pomocą symboli, fakt, że uczestnicy interakcji wzajemnie wyznaczają kierunki swego działania przez ciągłą wzajemną interpretację własnych poczynań oraz znaczenie kontekstu kulturowego dla przebiegu interakcji. Jak stwierdza Hałas (2006: 110) w interakcjonizmie symbolicznym dostrzec można uznawanie zjawisk interakcyjnych za względnie autonomiczne w stosunku do struktur społecznych, procesy intrakcyjne mają bowiem charakter twórczy i pierwotny wobec czynników socjokulturowych (zewnątrznych) czy też biopsychicznych (wewnętrznych). Mead (1975) stosuje ponadto określenie „uniwersum dyskursu”, które oznacza zbiór symboli niezbędnych dla interpretowania danej sytuacji i stających się stopniowo częścią doświadczenia jednostki. Zestaw ten pozwala człowiekowi „stawać się w pełni świadomą swjej społecznej roli osobowością” (Wojtkiewicz, 2016: 30). Zatem, w prezentowanym ujęciu interakcja funkcjonuje jako złożona struktura działań połączonych, a „osoby wchodzące w stosunki

interpersonalne interpretują swoje gesty i czynności w oparciu o znaczenia wyłonię w wyniku interpretacji” (Krasuska-Betiuk, 2015: 50). Taka interakcja zawiera w sobie zarówno przekaz aspektów psychologicznych (np. uczuć, postaw, cech osobowości, motywacji), jak i czynników społecznych w formie wartości i ról. Każda indywidualna linia postępowania powstaje w interakcji na drodze interpretacji działań partnera dzięki dostosowywaniu się do wspólnie tworzonej sytuacji.

Wartym zaznaczenia nurtem w obrębie interakcjonizmu symbolicznego jest koncepcja dramaturgiczna E. Goffmana (1981). W ramach tego ujęcia interakcja jest traktowana jako bezpośrednie spotkanie, w czasie którego jej uczestnicy wzajemnie wpływają na swoje działania - metaforą codzienności staje się teatr, a ludzie w nim występujący są zarazem jego współtwórcami. Interakcję uznaje się za podstawową kategorię podtrzymującą funkcjonowanie społeczeństwa. Celem interakcji jest wymiana informacji interpretowana w kategoriach kombinacji „procesów poznawczych i ekspresyjnych” (Wojtkiewicz, 2016: 32).

Socjologia, definiowana nierzadko jako nauka o interakcjach społecznych, wypracowała dwa wiodące podejścia do zagadnienia interakcji. Pierwsze z nich – interakcyjny model społeczeństwa – traktuje interakcję jako podstawowy składnik wszelkich zjawisk społecznych, w tym również zjawisk dotyczących skali makrosocjologicznych, drugi – socjologia interakcji – definiuje interakcję jako „autonomiczny, rządzący się własnymi prawami proces czy zdarzenie, niezależnie od makrostruktury społecznej i psychicznego wyposażenia jednostek” (Ziółkowski, 1999: 349). Analizy interakcji w perspektywie socjologicznej są zazwyczaj dokonywane w oparciu o orientacje teoretyczne omówione powyżej i stosowane powszechnie w eksploracjach psychologicznych (teorie behawioralne, teorię wymiany, interakcjonizm symboliczny, w tym teoria dramaturgiczna) oraz teorię interakcji Habermansa (1999). Interakcjoniści działający na gruncie socjologicznym często podkreślają podmiotowy charakter aktywności jednostek. Uczestnicy interakcji są zatem „świadomymi podmiotami, odnoszącymi się do działań partnerów i starającymi się na nie wpływać nie poprzez odruchy czy instynkty, ale poprzez dokonywanie interpretacji i przypisywanie znaczeń” (Ziółkowski, 1999: 350).

Rozważania teoretyczne i empiryczne badania pedagogiczne analizujące procesy interakcji zazwyczaj osadzone są w kontekście psychologicznym lub socjologicznym. Kontekst psychologiczny jest uzasadniony w dyskusjach nad spostrzeganiem interpersonalnym, postawami i motywacjami oraz aspektami życia psychicznego uczestników interakcji (Wojtkiewicz, 2016). Kontekst socjologiczny jest adekwatny w badaniach dotyczących społecznych uwarunkowań procesów interakcji, czyli zjawisk określanych jako ponadjednostkowe. W badaniach pedagogicznych o takim charakterze często przyjmuje się, iż klasa szkolna stanowi swoisty system społeczny w skali mikro, a przedmiotem

dociekań staje się problematyka norm funkcjonowania podmiotów edukacji, związków między interakcjami uczniów i nauczycieli w czasie lekcji a wynikami nauczania, czy też próby opisu i klasyfikacji ich zachowań w określonych sytuacjach. Przykładem tych ostatnich jest popularna koncepcja N. Flandersa (1970), w ramach której autor wyróżnia 10 kategorii zachowań interakcyjnych w klasie (przy czym tylko dwie z nich dotyczą zachowań ucznia), czy też wspomniana już teoria równowagi interpersonalnej. Opracowana na jej potrzeby typologia zachowań interpersonalnych nauczycieli wobec uczniów wyodrębniła trzy ich główne typy (zachowania obniżające, wymienne i podnoszące), a kryterium podziału stanowi stosunek nauczyciela do partnera w interakcji, czyli ucznia. Jednak jak podkreśla Krasuska-Betiuk (2015: 54) „w refleksji pedagogicznej interakcja rozpatrywana jest zarówno jako relacja oparta na dialogu sokratejskim, mentorskim oraz jako interakcja symetryczna tzn. taka, która zachodzi między podmiotami. Podstawowy (formalnie) proces dla szkoły jakim jest dydaktyka, to złożony układ interakcji społecznych zachodzących między uczniami, między uczniami a nauczycielem oraz między samymi nauczycielami”. Przedmiotem zainteresowania badaczy są ponadto kwestie dialogu i ideologii edukacyjnych, które tworzą kontekst dla funkcjonowania interakcji w klasie szkolnej (Karpińska, 2002) oraz mechanizmy rządzące specyficznymi interakcjami uczniów i nauczycieli (Wojtkiewicz, 2016).

### 3. Rola interakcji w wybranych podejściach do nauczania języków obcych

Podejścia kognitywne do nauczania i uczenia się języków obcych traktują procesy nabywania umiejętności interakcyjnych w języku docelowym analogicznie do wszelkich mechanizmów przetwarzania informacji i rozwijania sprawności rozumianej jako zdolność do wykonywania zadań określonego typu (DeKeyser, 2007c: 310). Kluczowe dla ujęć kognitywnych jest rozróżnienie między wiedzą deklaratywną a proceduralną oraz rola procesów automatyzacji wiedzy pierwszego typu, która pozwala na wykorzystywanie jej zasobów w określonych sytuacjach (Johnson, 1996; DeKeyser, 2007a; DeKeyser, 2007b; Bygate, 2009; Pawlak, 2010). Uczenie się języka obcego w warunkach szkolnych oznacza zazwyczaj, iż ekspozycja uczniów na język jest ograniczona, a możliwości interakcji są raczej niewielkie w stosunku do potrzeb. Z tego też względu procesy automatyzacji wymagają nie tylko znacznego wysiłku ze strony uczących się, ale również dobrze zaprojektowanej praktyki interakcyjnej. W obrębie nurtu kognitywnego sytuują się zarówno zwolennicy praktyki opartej na produkcji językowej (ang. *output-oriented practice*) (np. DeKeyser, 2007a; 2007b), jak i badacze opowiadający się za praktyką opartą na dostępnej informacji językowej (ang. *input-based practice*) (np. van Patten, 2002).

Problematyczna, niezależnie od orientacji, pozostaje kwestia transferu nabytych umiejętności do zadań podobnego typu (w tym zadań komunikacyjnych), gdyż zmiana charakteru jakiegokolwiek komponentu zadania lub też kontekstu jego realizacji często skutkuje poważnymi trudnościami w wykorzystaniu umiejętności. Wspólne w ramach podejść określanymi jako kognitywne jest przywiązywanie kluczowej wagi do rozwijania umiejętności przekazywania znaczenia i traktowanie wykształcenia tej zdolności jako istotniejszej niż opanowywanie konkretnych struktur językowych. Interakcje w klasie językowej pełnią zatem ważną rolę, gdyż stwarzają okoliczności, w których uczący się mogą obserwować i doświadczać związków między treścią i formą wypowiedzi obcojęzycznych oraz uczyć się w jaki sposób realizować realne, autentyczne cele komunikacyjne.

Istotą podejścia socjokulturowego (Vygotsky, 1978; Wygotsky, 1989; Lantolf, 2000; Lantolf, 2006) jest założenie, iż rozwój językowy człowieka jest stymulowany przez otoczenie społeczne, a procesy uczenia się zależą od bezpośrednich interakcji w ramach danej społeczności lub środowiska. Nowe umiejętności (w tym umiejętności komunikacyjne i interakcyjne) rozwijają się na drodze dialogu wspierającego, poprzez negocjowanie społeczne, dzięki pomocy osób bardziej doświadczonych lub posiadających wyższą kompetencję w danym zakresie. Obszar wiedzy lub umiejętności, w którym jednostka nie potrafi jeszcze skutecznie funkcjonować samodzielnie i potrzebuje współpracy z innymi i ich wsparcia jest określany jako strefa najbliższego rozwoju (ang. *the zone of proximal development*). Vygotsky (1989) w swojej oryginalnej teorii podkreślał w tym miejscu rolę ekspertów (w pełni kompetentnych użytkowników języka), ale współcześni teoretycy socjokulturowi uznają za efektywne w dydaktyce językowej także inne formy współpracy (Lantolf, 2000). Stąd tak duża rola interakcji w grupach i parach w nowoczesnym nauczaniu zorientowanym na kształcenie umiejętności komunikacyjnych. Co ważne, teoria socjokulturowa podkreśla, iż uczenie się to proces zachodzący w pierwszym rzędzie na płaszczyźnie społecznej. Uczniowie, poprzez identyfikację swojej strefy najbliższego rozwoju i zaangażowanie we współpracę z innymi realizowaną w interakcjach, stają się konstruktorami swego środowiska uczenia się. Kolejnym krokiem, niejako przenoszącym punkt ciężkości na plan indywidualny, jest samoregulacja własnego uczenia się i stosowanie odpowiednich procesów autoregulacyjnych w komunikacji.

Nie sposób pominąć znaczenia interakcji w podejściach i teoriach określanym mianem interakcjonistycznych. Ogólnie rzecz ujmując, podejścia te skupiają się na mechanizmach tworzenia i badaniu powiązań między wykorzystaniem procesów interakcji a uczeniem się. Za pierwotny impuls dla rozwoju tego kierunku badań uważa się hipotezę Krashena (1982), obecnie często już

uznawaną za pozbawioną rzetelnych podstaw empirycznych (Mitchell i Myles, 2004: 49), a także hipotezę interakcyjną Longa (1983; 1996). Zmodyfikowana wersja tej ostatniej opierała się na przekonaniu o wpływie środowiska uczeniowego na zdolność przetwarzania języka obcego dzięki mechanizmom selektywnej uwagi, przede wszystkim podczas negocjowania znaczeń w interakcji. Uczeń, który aktywnie uczestniczy w interakcji zyskuje zarówno bezpośrednie potwierdzenie dokonania właściwych wyborów językowych (ang. *positive evidence*), jak i bieżącą informację na temat nieprawidłowości (ang. *negative evidence*), które może przyjąć formę informacji naprawczej. To z kolei otwiera pole do uzasadnionych modyfikacji w obrębie indywidualnej produkcji językowej i, tym samym, poprawę jej jakości. Innymi słowy, interakcje w procesie uczenia się języka to przestrzeń pozwalająca na zauważanie i lepsze identyfikowanie własnych niedostatków, testowanie hipotez co do stosowania określonych struktur i eksperymentowanie z językiem, a w szerszej perspektywie czynnik pobudzający refleksję metajęzykową (Skehan, 1998). Interakcje w języku docelowym to również metoda rozwijania płynności, umiejętności autokorekty i podnoszenia efektywności procesów samoregulacyjnych. W tym aspekcie różnicę w stosunku do podejścia socjokulturowego stanowi przekonanie interakcjonistów, iż faktyczne uczenie się zachodzi dzięki wprowadzaniu modyfikacji do językowych danych wejściowych (inputu) uzyskiwanych w interakcji, nie zaś, jak uważają zwolennicy teorii socjokulturowej, poprzez sam fakt aktywnego uczestnictwa w interakcji.

#### 4. Typy interakcji dydaktycznych

Podziałem najbardziej ogólnym jest prawdopodobnie wyróżnienie dwóch typów interakcji obserwowanych w różnorodnych sytuacjach życia społecznego (Wilczyńska, 2002: 322):

- interakcje komplementarne (nierówne), w których partnerzy komunikacyjni posiadają nierówny status i pełnią odmienne role społeczne (np. konsultacja, wykład),
- interakcje symetryczne (partnerskie), w których statusy i role interlokutorów są zbliżone lub nie są określone w sposób oczywisty na wstępie interakcji i podlegają dynamicznym zmianom (np. kłótnia, debata, dyskusja).

Ze względu na znaczenie roli społecznej i statusu w powyższym podziale, można stwierdzić, iż typ interakcji w zasadzie określa charakter praktyki dyskursywnej, wyznacza pośrednio styl danej interakcji i jednocześnie realizuje tożsamość zbiorową zaangażowanych w wymianę interlokutorów (Górecka i inni, 2002: 35).



Status jest rozumiany w niniejszym ujęciu jako cecha porządku społecznego lub pozycja społeczna (Gremmo, Holec i Riley, 1991: 37), która łączy jednostkę z jej społecznością. Pojęcie statusu funkcjonuje w oparciu o określony zestaw relacji i bazuje na zbiorze norm akceptowanych przez członków danej wspólnoty lub uczestników konkretnego dyskursu. Status jest najczęściej definiowany przez pryzmat wieku, sytuacji materialnej, wykształcenia, a także pokrewieństwa i wykonywanego zawodu.

Z kolei pojęcie roli spaja osobisty i społeczny wymiar działań jednostki. W komunikacji ustnej role rozmówcy i słuchacza czy też nadawcy i odbiorcy w znacznym stopniu determinują zachowania uczestników interakcji. W ciągu swego życia każdy człowiek pełni zazwyczaj wiele różnorodnych ról społecznych, a każda z nich oznacza określony zestaw norm i oczekiwań (Dakowska, 2005). Co istotne, role społeczne umożliwiają zachowanie określonego porządku społecznego, a nabywanie zdolności funkcjonowania w różnych rolach pozwala na skuteczne działanie i komunikację w wielu kontekstach w sposób obowiązujący w ramach danej wspólnoty kulturowej. Warto dodać, iż rola społeczna jest atrybutem o bardziej dynamicznym charakterze niż status.

W dyskursie szkolnym interakcje są również silnie związane z typowymi dla sytuacji dydaktycznej rolami społecznymi ucznia i nauczyciela. We wcześniejszej klasyfikacji interakcji szkolnych zaproponowanej przez Leo van Liera (1988) stopień kontroli sprawowanej przez nauczyciela jest głównym punktem odniesienia. Autor wyróżnia cztery typy interakcji, które cechuje różny zakres kontroli nauczycielskiej (od kontroli obejmującej formy aktywności uczniów i tematy interakcji, poprzez kontrolę ograniczoną jedynie do aktywności uczących się lub do tematu, aż do sytuacji braku kontroli nauczycielskiej nad dwoma wymienionymi wymiarami). Późniejsza klasyfikacja van Liera (1996) operuje konkretną terminologią odnoszącą się do typów działań interakcyjnych, które tym razem są uporządkowane według kryterium wielokierunkowości komunikacji w klasie. Zgodnie z powyższym wyróżnione zostały następujące typy interakcji dydaktycznych (van Lier, 1996: 178):

- transmisja – wykorzystuje przede wszystkim format monologowy i polega na przekazywaniu określonej informacji przez jedną osobę,
- interakcja oparta na sekwencji: inicjacja/odpowiedź/informacja zwrotna/zapytanie – osobą zadającą pytania jest nauczyciel, odpowiedzi udzielają jedynie uczniowie; jest to format oparty na tradycyjnym podziale ról społecznych w klasie językowej, w którym charakter toczącej się komunikacji jest zdeterminowany niemal w całości przez nauczyciela,
- transakcja – wymiana informacji przebiega dwukierunkowo, dzięki czemu nauczyciel i uczniowie wpływają na kształt komunikacji klasowej,

- transformacja – nauczyciel i uczący się w równym stopniu decydują o charakterze interakcji, może dojść do zamiany ról, typu reakcji, negocjacji celów uczenia się i stosowanych w czasie zajęć procedur; transformacja implikuje, iż komunikacja klasowa ulega ciągłym przekształceniom i jest wspólnym konstruktem wszystkich osób zaangażowanych w daną sytuację komunikacyjną.

Każdy z powyższych typów interakcji pełni określone funkcje oraz odpowiada potrzebom i możliwościom uczących się na różnych etapach rozwoju intelektualnego i poziomach zaawansowania obcojęzycznego. Trzeba też zaznaczyć, iż istnieje związek między podejściem do dydaktyki językowej przyjętym w ramach danego kursu kształcenia a charakterem interakcji dominujących w klasie. Niemniej jednak w kształceniu instytucjonalnym to nauczyciel w większości przypadków decyduje o rozpoczęciu danej interakcji, nawet jeśli bezpośrednio w niej nie uczestniczy (np. wskazując moment rozpoczęcia interakcji w grupach lub parach) i w mniejszym lub większym zakresie wpływa na jej przebieg. Poziom aktywności nauczyciela bywa jednak zróżnicowany i jest zależny jest od całej gamy czynników, zarówno zewnętrznych (np. związanych z szerszym kontekstem edukacyjnym, typem kształcenia i celami kursu), jak i tych bezpośrednio łączących się z osobą nauczyciela (np. jego osobowość, poziom kompetencji, poglądy na temat nauczania i istoty komunikacji) oraz charakterem danej zbiorowości uczniów (atmosfera w grupie i jej dynamika, poziom gotowości komunikacyjnej uczących się).

Typologia zaproponowana przez Prokop (2002), opierająca się na analizie pragmatyngwistycznej, uwzględnia dwa zróżnicowane ilościowo i jakościowo główne typy interakcji, w których „czynnikiem różnicującym jest osoba nadawcy” (Prokop, 2002: 161). W interakcjach typu I nadawcą jest osoba nauczająca (ON), która kieruje swoją wypowiedź do różnej pod względem wielkości grupy odbiorców (uczniów). W interakcjach typu II nadawcą jest osoba ucząca się (OU), a odbiorcami inni uczniowie (podtypy interakcji A i B różniące się liczbą odbiorców) lub nauczyciel (podtyp C). Zdaniem Prokop (2002: 164) najistotniejsze parametry wpływające na rozwijanie postaw autonomicznych wśród studentów to symetria, autentyczność i obecność tzw. *felicity conditions* (czyli spełnienia). Poszczególne typy interakcji zostały zatem opisane pod względem obecności tych cech w obserwowanych wymianach.

Warto jednak podkreślić, iż niezależnie od podstaw teoretycznych danej typologii za najbardziej efektywne nowoczesna dydaktyka językowa uznaje interakcje, podczas których zachodzi naturalne łączenie się procesów uczenia się i komunikacji, a dyskurs szkolny staje się płaszczyzną działań interpretowanych jako autentyczne przez uczestników procesu dydaktycznego.

## 5. Kompetencja interakcyjna (KI) – definicje

Zdolność do aktywnego i skutecznego uczestnictwa w interakcjach oznacza, iż osoby je podejmujące osiągnęły pewnen poziom kompetencji interakcyjnej, który pozwala na realny udział w wymianach. Kompetencja ta jest jedną z wielu podkompetencji tworzących indywidualną kompetencję komunikacyjną. Podobnie jak inne kompetencje składowe jest definiowana w literaturze przedmiotu w wieloraki sposób w zależności od przyjętego przez autora modelu kompetencji.

Jedna z wcześniejszych definicji interpretuje KI jako efekt uczenia się w interakcji (Tikunoff, 1985 za Richards i Lockhart, 1994: 141). Przedmiotem uczenia się są w tym wypadku wzorce interakcji w konkretnych sytuacjach komunikacyjnych, a samo uczenie się zachodzi dzięki uczestnictwu w interakcjach, w których partnerami są uczniowie i nauczyciel. Richards i Lockhart (1994: 141) uważają, iż standardy pożądanej w danej klasie kompetencji interakcyjnej wyznaczają przede wszystkim nauczyciele. Badacze wyróżniają w związku z tym następujące elementy KI, których kształt (niejako z racji samej natury wskazanych wyznaczników) jest każdorazowo określany poprzez preferencje, przekonania i oczekiwania nauczyciela (Richards i Lockhart, 1994: 141-144):

- znajomość etykiety obowiązującej w klasie w czasie interakcji,
- respektowanie zasad obowiązujących w trakcie pracy grupowej i indywidualnej,
- wiedza na temat sposobów zadawania pytań, przedstawiania swojej wiedzy, udzielania odpowiedzi, itp.,
- znajomość właściwych sposobów pozyskiwania wsparcia i/lub feedbacku w wykonywaniu zadań w klasie językowej.

Jedną z podstawowych różnic, jaką można zaobserwować pomiędzy klasami językowymi, jest zdaniem autorów stopień swobody jaki posiadają uczniowie w trakcie komunikacji klasowej. Ten z kolei jest związany z poziomem formalności typowym dla danej instytucji kształceniowej czy środowiska uczeniowego i często wynika z norm i konwencji kulturowych.

Ujmowana w powyższy sposób kompetencja interakcyjna wydaje się w istocie rzeczy raczej swego rodzaju kodeksem postępowania regulującym zachowania interakcyjne uczniów niż odniesieniem do ich faktycznych lub pożądanych umiejętności interakcyjnych czy też próbą ich uporządkowanego opisu. Jako statyczny zestaw reguł dotyczących zachowania komunikacyjnego w klasie językowej przytoczona definicja nie uwzględnia indywidualnego i zmiennego charakteru rozwijającej się kompetencji.

Bardziej złożony charakter ma model KI proponowany przez Hall (1999: 137). Kompetencję interakcyjną tworzy w jego ramach określona wiedza rozumiana jako:

- znajomość możliwych celów interakcji, ról interlokutorów i typowych tematów,
- znajomość wzorców językowych w obrębie danej praktyki interakcyjnej i odpowiadającego im zestawu skonwencjonalizowanych znaczeń,
- świadomość oczekiwań uczestników co do występowania charakterystycznych dla danego typu interakcji struktur językowych;

oraz umiejętności przedstawiane jako:

- zdolność do sprawnego rozpoznawania sytuacji komunikacyjnej i jej typowych wzorców w nowych okolicznościach,
- zdolność do odpowiedniego zastosowania właściwego wzorca zachowań komunikacyjnych w nowej sytuacji.

Uzupełnieniem powyższego zestawu jest stopień elastyczności i swobody jakim dysponuje uczestnik interakcji w wyborze oraz przekształcaniu tych wzorców, a także świadomość konsekwencji, które mogą wynikać z ich określonego zastosowania.

Zdaniem Younga (2011: 427) interpretacja Hall (1999) jest w istocie rzeczy bliższa opisowi kompetencji pragmatycznej niż interakcyjnej, gdyż nie uwzględnia aspektu wspólnej konstrukcji wewnętrznego kontekstu interakcji przez jej wszystkich uczestników, czyli tak zwanej strefy intersubiektywności. Intersubiektywność jest tutaj rozpatrywana jako świadome obsadzanie własnej osoby w pozycji interlokutora i przypisywanie konkretnych działań interakcyjnych innym, co tworzy wspólny kontekst wewnętrzny dla interakcji (Kramsch, 1986). Kontekst z kolei jest definiowany jako złożona płaszczyzna (sieć) różnorodnych okoliczności – społecznych, interakcyjnych, przestrzennych, fizycznych, instytucjonalnych, politycznych i historycznych – na której ludzie podejmują określone działania dyskursywne (Young, 2011: 428). Badacz podkreśla ponadto, iż praktyki dyskursywne charakterystyczne dla danej zbiorowości nie są przypadkowe, ale wykazują silne związki z tak właśnie rozumianym kontekstem. Istotny dla proponowanej interpretacji jest podział zasobów wnoszonych do interakcji przez jej poszczególnych uczestników. Young wyróżnia trzy podstawowe typy zasobów (Young, 2008: 71):

- zasoby tożsamościowe – dotyczą struktury udziału w interakcji przez odniesienie do wymiaru tożsamości uczestników w danej interakcji (np. obecny – nieobecny, oficjalny – nieoficjalny, potwierdzony – niepotwierdzony),
- zasoby językowe – obejmują rejestr (cechy wymowy, gramatyki i słownictwa typowe dla danej praktyki dyskursywnej) oraz znaczenia (sposoby konstruowania znaczenia, które może być interpersonalne, dosłowne lub oparte na własnych doświadczeniach),
- zasoby interakcyjne – obejmują 4 kategorie działań:

1. akty mowne - wybór aktów mowy i ich organizacja,
2. zabieranie głosu - sposób wskazywania lub wybierania kolejnej osoby, która ma zabrać głos; wiedza interlokutorów na temat tego, jak i kiedy zabierać głos i kończyć wypowiedź w ramach danej interakcji,
3. działania naprawcze - sposoby reagowania na problemy w interakcji,
4. granice - sekwencje kończące i otwierające typowe dla danej praktyki dyskursywnej, które pozwalają ją odróżnić od kolejnej interakcji.

Niewątpliwie najistotniejszym aspektem kompetencji interakcyjnej w ujęciu Younga (2011) jest fakt interpretowania konstruktów nie tylko w kategoriach tego, co dany użytkownik języka wie i robi, ale przede wszystkim jako wspólnego działania określonej grupy interlokutorów. Tak więc KI jest dziełem zbiorowym, które należy rozpatrywać jako wspólną właściwość grupy osób uczestniczących w danej interakcji.

## 6. Podsumowanie

Przedstawione w artykule omówienie wybranych ujęć tytułowego pojęcia wskazuje, iż powszechność odniesień do zjawiska interakcji w literaturze glottodydaktycznej, (także tej korzystającej z ujęć psychologicznych i socjologicznych) niesie ze sobą ryzyko pewnych uproszczeń interpretacyjnych i braku precyzji w operowaniu pojęciami interakcji i kompetencji interakcyjnej. Mając na uwadze niejednoznaczność omawianych terminów i obfitość poglądów co do roli interakcji w procesie uczenia się języka warto zatem wyraźnie identyfikować przyjętą perspektywę i definiować pojęcie interakcji w określonym kontekście sytuacyjnym i badawczym.

## BIBLIOGRAFIA

- Bygate, M. 2009. „Teaching and testing speaking”. (w) *The Handbook of Language Teaching*. (red. M. H. Long i C. J. Doughty). Oxford: Wiley-Blackwell, str. 412-440.
- Candlin, C. 1997. „General Editor’s Preface”. (w) *The Construction of Professional Discourse*. (red. B. L. Gunnarsson, P. Linell i B. Nordberg). London: Longman.
- Dakowska, M. 2005. *Teaching English as a Foreign Language. A Guide for Professionals*. Warszawa: Wydawnictwo Naukowe PWN.
- Dakowska, M. 2015. *O rozwoju dydaktyki języków obcych jako dyscypliny naukowej*. Warszawa: Wydawnictwa Uniwersytetu Warszawskiego.
- DeKeyser, R. M. 2007a. „Skill acquisition theory”. (w) *Theories in Second Language Acquisition: an Introduction*. (red. B. VanPatten i J. Williams). Mahwah: Erlbaum, str. 97-113.

- DeKeyser, R. M. 2007b. „Conclusion: the future of practice”. (w) *Practice in a Second Language: Perspectives from Applied Linguistics and Cognitive Psychology*. (red. R. M. DeKeyser). Cambridge: Cambridge University Press, str. 287-304.
- DeKeyser, R. M. 2007c. „Glossary”. (w) *Practice in a Second Language: Perspectives from Applied Linguistics and Cognitive Psychology*. (red. R. M. DeKeyser). Cambridge: Cambridge University Press, str. 303-311.
- Flanders, N. A. 1970. *Analyzing Teaching Behaviour*. Reading: Addison-Wesley.
- Goffman, E. 1981. *Człowiek w teatrze życia codziennego*. Warszawa: Państwowy Instytut Wydawniczy.
- Górecka, J., Nowicka, A., Wilczyńska, W. i B. Wojciechowska. 2002. „Specyfika języka mówionego jako przedmiotu doskonalenia na poziomie zaawansowanym: wymiar społeczny, komunikacyjny i indywidualny”. (w) *Autonomizacja w dydaktyce języków obcych. Doskonalenie się w komunikacji ustnej*. (red. W. Wilczyńska). Poznań: Wydawnictwo Naukowe UAM, str. 29-49.
- Gremmo, M. J., Holec, H. i Ph. Riley. 1991. „Interactional structure: the role of the role”. (w) *Discourse and Learning*. (red. Ph. Riley). Harlow: Pearson Education Limited, str. 35-46.
- Habermans, J. 1999. *Teoria działania komunikacyjnego. Tom 1. Racjonalność działania a racjonalność społeczna*. Warszawa: Wydawnictwo Naukowe PWN.
- Hall, J. K. 1999. „A prosaics of interaction: the development of interactional competence in another language”. (w) *Culture in Second Language Teaching and Learning*. (red. E. Hinkel). New York: Cambridge University Press, str. 137-151.
- Hałas, E. 2006. *Interakcjonizm symboliczny. Społeczny kontekst znaczeń*. Warszawa: Wydawnictwo Naukowe PWN.
- Homans, G. C. 1967. *The Nature of Social Science*. New York: Harcourt, Brace & World.
- Johnson, K. 1996. *Language Teaching and Skill Learning*. Oxford: Blackwell.
- Karpińska, A. (red.). 2002. *Kreatorzy edukacyjnego dialogu*. Białystok: Wydawnictwo Trans Humana.
- Kramsch, C. 1986. „From language proficiency to interactional competence”. *The Modern Language Journal*, 70 (4): 366-372.
- Krashen, S. 1982. *Principles and Practice in Second Language Acquisition*. Oxford: Pergamon.
- Krasuska-Betiuk, M. 2015. „Interakcje w klasie szkolnej z perspektywy społecznych reprezentacji i oczekiwań interpersonalnych”. *Studia z Teorii Wychowania*. Tom VI, 3: 49-77.
- Lantolf, J. P. 2000. „Second language learning as a mediated process”. *Language Teaching*, 33: 79-96.
- Lantolf, J. P. 2006. „Sociocultural theory and L2: state of the art”. *Studies in Second Language Acquisition*, 28: 67-109.
- Long, M. H. 1983. „Native speaker / non-native speaker conversation and the negotiation of comprehensible input”. *Applied Linguistics*, 4: 126-141.
- Long, M. H. 1996. „The role of the linguistic environment in second language acquisition”. (w) *Handbook of Second Language Acquisition*. (red. W. Ritchie i T. Bhatia). New York: Academic Press, str. 413-468.

- Mead, G. H. 1975. *Umysł, osobowość i społeczeństwo*. Warszawa: Państwowe Wydawnictwo Naukowe.
- Mika, S. 1998. *Psychologia społeczna dla nauczycieli*. Warszawa: Wydawnictwo Akademickie „Żak”.
- Mitchell, R. i F. Myles. 2004. *Second Language Learning Theories*. London: Hodder Arnold.
- Pawlak, M. 2010. „Uczenie się, nauczanie i testowanie sprawności mówienia – zarys problematyki”. (w) *Mówienie w języku obcym – sukcesy i porażki uczenia się i nauczania*. (red. M. Pawlak i E. Waniek – Klimczak). Poznań – Kalisz – Konin: Wydział Pedagogiczno-Artystyczny UAM w Kaliszu, str. 5-20.
- Prokop, I. 2002. „Typologia interakcji dydaktycznych”. (w) *Autonomizacja w dydaktyce języków obcych. Doskonalenie się w komunikacji ustnej*. (red. W. Wilczyńska). Poznań: Wydawnictwo Naukowe UAM, str. 159-173.
- Richards, J. C. i C. Lockhart. 1994. *Reflective Teaching in Second Language Classrooms*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Skehan, P. 1998. *A Cognitive Approach to Language Learning*. Oxford: Oxford University Press.
- Szczurek-Boruta, A. 1996. „Obraz interakcji między nauczycielem a uczniem w procesie edukacji”. (w) *Nauczyciel – uczeń. Między przemocą a dialogiem: obszary napięć i typy interakcji*. (red. M. Dudzikowa). Kraków: Oficyna Wydawnicza Impuls, str. 119-132.
- van Dijk, T. 2001. *Dyskurs jako struktura i proces*. Warszawa: Wydawnictwo Naukowe PWN.
- van Lier, L. 1988. *The Classroom and the Language Learner: Ethnography and Second Language Classroom Research*. London: Longman.
- van Lier, L. 1996. *Interaction in the language curriculum: awareness, autonomy and authenticity*. London: Longman.
- VanPatten, B. 2002. „Processing instruction: an update”. *Language Learning*, 52: 755-803.
- Vygotsky, L. 1978. *Mind in the society: the development of higher psychological processes*. Cambridge: Harvard University Press.
- Wilczyńska, W. 2002. „Słowniczek najważniejszych pojęć dotyczących autonomizacji”. (w) *Autonomizacja w dydaktyce języków obcych. Doskonalenie się w komunikacji ustnej*. (red. W. Wilczyńska). Poznań: Wydawnictwo Naukowe UAM, str. 317-335.
- Wojtkiewicz, D. 2016. *Interakcje uczniów i nauczycieli. Kontekst – rodzaje – implikacje praktyczne*. Bydgoszcz: Wydawnictwo Uniwersytetu Kazimierza Wielkiego.
- Wygotski, L. S. 1989. *Myślenie i mowa*. Warszawa: Państwowe Wydawnictwo Naukowe.
- Young, R. 2008. *Language and Interaction. An Advanced Resource Book*. London: Routledge.
- Young, R. 2011. „Interactional competence in language learning, teaching and testing”. (w) *Handbook of Research in Second Language Teaching and Learning. Volume II*. (red. E. Hinkel). Mahwah: Lawrence Erlbaum Associates, str. 426-443.
- Ziółkowski, M. 1999. „Interakcje”. (w) *Encyklopedia socjologii*. (red. Z. Olszański i H. Domański). Warszawa: Oficyna Naukowa, str. 349-350.
- Zych, B. M. 2003. „Interakcja”. (w) *Encyklopedia pedagogiczna XXI wieku. Tom 2*. (red. T. Pilch). Warszawa: Wydawnictwo Akademickie „Żak”, str. 412-414.